

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 19, № 10. 2017

Декабрь

16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

Vol. 19, № 10. 2017

December

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования.

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям **13.00.00** – педагогические науки, **19.00.00** – психологические науки.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, издания и авторства научных публикаций и рекомендаций Комитета по этике научных публикаций.

Журнал включен в системы Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Cross Ref, Oxford collection, РГБ, ВИНТИ РАН.

Журнал распространяется только по подписке. Подписной индекс **20462** в объединенном каталоге «Роспечать».

Journal founded in 1999

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical
University

The journal is focused on research
discussion of current issues in education.

The journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: **13.00.00** – pedagogical sciences, **19.00.00** – psychological sciences.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years. Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Journal is registered in Russian Science citation index (RSci) and submits information about the published articles to RSci.

The journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice, editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on the ethics of scientific publications.

The journal is included in ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITI RAS.

The journal is distributed only by subscription, index **20462** in the **Rospechat** consolidated catalogue.

Образование и наука

Научный журнал

Том 19, № 10. 2017

Подписка в редакции по тел./факс:
(343) 211-19-73

Гл. редактор – академик РАО

В. И. Загвязинский

Зам. гл. редактора (отв. секретарь редакции) – **Н. Н. Давыдова**

Выпускающий редактор – **В. А. Мамина**

Редактор – **Т. В. Мухлынина**

Корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

620075, Россия, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85а

Тел.: **+7 (343) 350 48 34**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Подписано в печать 26.12.2017

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 300 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»

При цитировании ссылка на журнал

«**Образование и наука**» обязательна.

Материалы журнала доступны по лицен-

зии Creative Commons «Attribution»

(«Атрибуция») 4.0 Всемирная

(CC BY 4.0)

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 19, № 10. 2017

Subscription in editorial office tel/fax:
(343) 211-19-73

Editor-in-Chief – Academician of the Russian Academy of Education

Vladimir I. Zagvyazinsky

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

Natalia N. Davydova

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

Editor – **Tamara V. Mukhlynina**

Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

Editorial Office:

85a, Lunacharskogo str., Yekaterinburg,
620075, Russia

tel.: **+7 (343) 350 48 34**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Signed for press on 26.12.2017

Format – 70×108/16

Circulation: 300 copies

Printed by Publishing House RARITET

When citing, references to The Education and Science Journal are mandatory.

All the materials of the “The Education and Science Journal” are available under Creative Commons «Attribution» 4.0 license (CC BY 4.0)

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Владимир Ильич ЗАГВЯЗИНСКИЙ – главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: education@utmn.ru;

Айтжан Мухамеджанович АБДЫРОВ – академик Академии педагогических наук Республики Казахстан, д-р пед. наук, проф., АО «Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина» (Астана, Казахстан), e-mail: abdyrov@rambler.ru;

Панайотис АНГЕЛИДЕС – д-р наук, проф., Университет Никозии (Никозия, Кипр), e-mail: angelides.p@unic.ac.cy;

Александр Григорьевич АСМОЛОВ – академик РАО, д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия), e-mail: asmolov.a@firo.ru;

Дендев БАДАРЧ – д-р наук, проф., директор отдела социальной трансформации и межкультурного диалога ЮНЕСКО (Париж, Франция), e-mail: d.badarch@unesco.org;

Узокбой Шоимкулович БЕГИМКУЛОВ – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: uzokboy@mail.ru;

Владислав Львович БЕНИН – д-р пед. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), e-mail: sajan80@mail.ru;

Андрей Александрович ВЕРБИЦКИЙ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., МГПУ (Москва, Россия), e-mail: asson1@rambler.ru;

Энтони ВИКЕРС – д-р физических наук, проф., Университет Эссекса (Колчестер, Великобритания), e-mail: vicka@essex.ac.uk;

Бронислав Александрович ВЯТКИН – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., ПГГПУ (Пермь, Россия), e-mail: bronslav.vyatkin@gmail.com;

Виталий Леонидович ГАПОНЦЕВ – д-р физ.-мат. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: vlgar@mail.ru;

Мариз ДЕНН – д-р наук, проф., Университет Мишель де Монтень, (г. Бордо, Франция), e-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Саймон МАКГРАФ – д-р наук, профессор, Ноттингемский университет (Ноттингем, Великобритания), e-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Евгений Михайлович ДОРОЖКИН – д-р пед. наук, проф., ректор РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: evgeniy.dorjkin@rsvpu.ru;

Лариса Витальевна ЗАЙЦЕВА – д-р пед. наук, проф., РТУ (Рига, Латвия), e-mail: Larisa.Zaiceva@rtu.lv;

Альфия Фагаловна ЗАКИРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: a.fgalovna@mail.ru;

Ирина Гелиевна ЗАХАРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: izaharova@ef.ru;

Эвальд Фридрихович ЗЕЕР – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: Kafedrapp@mail.ru;

Сергей Анатольевич ИВАЩЕНКО – д-р техн. наук, проф., БелНТУ (Минск, Белоруссия), e-mail: sivashenko@gmail.com;

Робин П. КЛАРК – д-р наук, проф., Университет Астон (Бирмингем, Великобритания), e-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Елена Эдуардовна КОВАЛЕНКО – д-р пед. наук, проф., ХИПА (Харьков, Украина), e-mail: Kovalenko_ea@gmail.com;

Виталий Анатольевич КОПНОВ – д-р техн. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: kopnov@list.ru;

Кэрол КОУСТАЙ – д-р наук, проф., Университет Мидлсекс (Лондон, Мидлсекс, Великобритания), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Александр Наумович ЛЕЙБОВИЧ – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), e-mail: Lan2@firo.ru;

Евгения Сергеевна НАБОЙЧЕНКО – д-р психол. наук, проф., УрГПУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: dhona@mail.ru;

Николай Николаевич НЕЧАЕВ – академик РАО, д-р психол. наук, МГУ (Москва, Россия), e-mail: nnechaev@gmail.com;

Ольга Николаевна ОЛЕЙНИКОВА – д-р пед. наук, проф., РОО ЦИППО (Москва, Россия), e-mail: observatory@cvets.ru;

Василий Петрович ПАНАСЮК – д-р пед. наук, проф., ИПОВ РАО (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: panasyukpqt@mail.ru;

Геннадий Михайлович РОМАНЦЕВ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: Gennadi.Romantsev@rsu.ru;

Елена Леонидовна СОЛДАТОВА – д-р психол. наук, проф., ЮУрГУ (Челябинск, Россия), e-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Анна Ивановна СОРОКИНА – д-р психол. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), e-mail: anvlad16@yahoo.com;

Эльвира Эвальдовна СЫМАНЮК – д-р психол. наук, проф., УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: ary.fmpk@rambler.ru;

Наталья Владимировна ТРЕТЬЯКОВА – д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: tretjakovnat@mail.ru;

Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ – д-р пед. наук, проф., научный редактор, РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: fedorov@gmail.com;

Евгений Карлович ХЕННЕР – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ПГНИУ (Пермь, Россия), e-mail: ehenner@psu.ru;

Мурат Ашотович ЧОШАНОВ – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль Пасо (Техас, США), e-mail: mouratt@utep.edu;

Дилара Джуманиязовна ШАРИПОВА – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: sharipovadd@gmail.com;

Юрий Александрович ШИХОВ – д-р пед. наук, проф., ИжГТУ (Ижевск, Россия), e-mail: profped@mail.ru.

EDITORIAL BOARD

Vladimir I. ZAGVYAZINSKY – Editor-in-Chief, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: education@utmn.ru;

Aitzhan M. ABDYROV – Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, JSC «S. Seifullin Kazakh Agrotechnical university», Astana, Republic of Kazakhstan, e-mail: abdyrov@rambler.ru;

Panayiotis ANGELIDES – PhD, professor, Dean, School of Education, University of Nicosia (UNIC), Cyprus, e-mail: angelides.p@unic.ac.cy;

Alexandr G. ASMOLOV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor (Moscow, Russia), e-mail: asmolov.a@firo.ru;

Uzokboy S. BEGIMKULOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: uzokboy@mail.ru;

Dendev BADARCH – Director of Division for Social Transformation and Intercultural Dialogue, UNESCO (Paris, France), e-mail: d.badarch@unesco.org;

Vladislav L. BENIN – Dr. Sci. (Cultural Studies), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: sajan80@mail.ru; benin@lenta.ru

Carol COSTLEY – PhD, Professor, Director, Institute for Work Based Learning, Middlesex University (London, UK), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Robin Paul CLARK – Dr. Sci. (Mechanical Engineering), professor, Aston University (Birmingham, UK), e-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Murat A. CHOSHANOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, University of Texas (El Paso, USA), e-mail: mouratt@utep.edu;

Marize DENN – Dr. Sci., professor, Michel de Montaigne University, Bordeaux (France), e-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Yevgenij M. DOROZHKIN – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, rector, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: evgeniy.dorjkin@rsvpu.ru;

Vladimir A. FEDOROV – Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: vladimir.fedorov1950@rsvpu.ru;

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: vlgap@mail.ru;

Simon A. MCGRATH – PhD, professor, Associate Head of School, School of Education, University of Nottingham (Nottingham, England), e-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Yevgenij K. HENNER – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, PSNRU (Perm, Russia), e-mail: ehenner@psu.ru;

Sergej A. IVASHCHENKO – Dr. Sci. (Engineering), professor, STU (Minsk, Belarus), e-mail: sivashenko@gmail.com;

Vitaly A. KOPNOV – Dr. Sci. (Engineering), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: kopnov@list.ru;

Elena E. KOVALENKO – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, KhIPA (Kharkov, Ukraine), e-mail: *Kovalenko_ea@gmail.com*;

Alexandr N. LEJBOVICH – Corresponding member of the Russian Academy of education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor (Moscow, Russia), e-mail: *Lan2@firo.ru*;

Eugenia S. NABOYCHENKO – Dr. Sci. (Psychology), professor, USMU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *dhona@mail.ru*;

Nicholas N. NECHAEV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, MSU (Moscow, Russia), e-mail: *nnnechaev@gmail.com*;

Olga N. OLEJNIKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RPCEPS (Moscow, Russia), e-mail: *observatory@cvets.ru*;

Vasilij P. PANASYUK – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IPOA of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia), e-mail: *panasykvpqm@mail.ru*;

Gennadij M. ROMANTSEV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *Gennadi.Romantsev@rsvpu.ru*;

Dilara D. SHARIPOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: *sharipovadd@gmail.com*;

Yurij A. SHIKHOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IzhSTU (Izhevsk, Russia), e-mail: *profped@mail.ru*;

Elena L. SOLDATOVA – Dr. Sci. (Psychology), professor, ChSU (Chelyabinsk, Russia), e-mail: *elena.l.soldatova@gmail.com*;

Anna I. SOROKINA – Dr. Sci. (Psychology), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: *anvlad16@yahoo.com*;

Elvira E. SYMANYUK – Dr. Sci. (Psychology), professor, UFU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *apy.fmpk@rambler.ru*;

Nataliya V. TRETYAKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *tretjakovnat@mail.ru*;

Andrej A. VERBITSKY – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, (Moscow, Russia), e-mail: *asson1@rambler.ru*;

Anthony J. VICKERS – PhD (Physics), professor, University of Essex (Colchester, Essex, UK), e-mail: *vicka@essex.ac.uk*;

Bronislav A. VYATKIN – Dr. Sci. (Psychology), professor, PSGPU (Perm, Russia), e-mail: *bronislav.vyatkin@gmail.com*;

Irina G. ZAHAROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: *izaharova@ef.ru*;

Alfia F. ZAKIROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: *a.fgalovna@mail.ru*;

Larisa V. ZAYTSEVA – Dr. Sci. (Engineering), professor, RSTU (Riga, Latvia), e-mail: *Larisa.Zaiceva@rtu.lv*;

Evald F. ZEER – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *Kafedrapp@mail.ru*.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	9
Перминов Е. А. Культурологический подход как методологическая основа математического просвещения	9
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	30
Катаев М. Ю., Кориков А. М., Мкртчян В. С. Концепция и структура автоматизированной системы мониторинга качества обучения студентов.....	30
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	47
Дудина М. Н. Профессионально-педагогическая рефлексия студентов: результаты эмпирического исследования	47
ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	69
Чапаев Н. К. Опыт конституирования антиномической диалектики в ювеноальной педагогике А. С. Макаренко	69
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	96
Котомина О. В. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов университета.....	96
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	111
Загвязинский В. И., Чехонин А. Д. Воспитательный потенциал отцовства: концептуальные основания исследования и поддержки.....	111
Гурьянова М. П. Место жительства: пространство социально-педагогических преобразований	133
ДИСКУССИИ	153
Смирнов И. П. От оцифрованной науки к оцифрованному обществу	153
КОНСУЛЬТАЦИИ.....	175
Каган Е. Б., Шадрина Ю. Ю., Вологжанин Н. В. Предложения заблуждения: сложности перевода	175
СОДЕРЖАНИЕ 2017	195
CONTENTS 2017	202

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	9
Perminov Ye. A. Culturological Approach as Methodological Basis of Mathematical Education	9
MANAGEMENT OF EDUCATION.....	30
Kataev M. Yu., Korikov A. M., Mkrtchian V. S. Concept and Structure of Automated System for Monitoring Student Learning Quality	30
VOCATIONAL EDUCATION	47
Dudina M. N. Professional-Pedagogical Reflection of Students: Results of Empirical Research Work.....	47
PHILOSOPHICAL RESEARCH	69
Chapaev N. K. A. S. Makarenko' Youth Pedagogy: Experience of Antinomic Dialectics Formation	69
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	96
Kotomina O. Investigation on the Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement of University Students	96
SOCIAL PEDAGOGY.....	111
Zagvyazinsky V. I., Chekhonin A. D. The Educational Potential of Fatherhood: Conceptual Bases of Research and Support.....	111
Gurijanov M. P. Place of Residence: The Space of Socio-Pedagogical Transformations	133
DISCUSSIONS	153
Smirnov I. P. From Digitized Science to Digitized Society	153
CONSULTATIONS	175
Kagan Ye. B., Shadrina Yu. Yu., Vologzhanin N. V. Garden-Path Sentences: Difficulties of Interpretation	175
CONTENTS 2017 (In Russian).....	195
CONTENTS 2017	202

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 372.851. (574)

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-9-29

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Е. А. Перминов

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: perminov_ea@mail.ru

Аннотация. Введение. В эпоху математизации наук и тотального распространения цифровых технологий массовое математическое просвещение становится необходимой частью культуры каждого человека. Однако серьезными препятствиями становлению и развитию всеобщей математической культуры являются недостаточное понимание обществом и государством ее важности; фрагментарно-клиповое сознание, складывающееся у представителей молодого поколения под воздействием Интернета и мешающее формированию целостной картины современного мира; традиционная предметная расчлененность школьного, среднеспециального и вузовского обучения; механическое перенесение на это обучение подходов, принципов, технологий и методик, не учитывающих специфики осваиваемого предмета. Для решения назревших проблем требуется разработка социологических, аксиологических и особенно культурологических аспектов методологии математического просвещения.

Цель статьи – обсуждение методологических аспектов реализации культурологического подхода в математическом просвещении.

Методология и методы. В работе использовались такие теоретические научные методы, как анализ и обобщение содержания философской, математической, педагогической, методической литературы и нормативных документов; сравнительно-сопоставительный, культурологический и логический виды анализа практики математического просвещения, осмысление концепции которого производилось с опорой на системный, компетентностный, практико-ориентированный и личностно-деятельностный методологические подходы.

Результаты и научная новизна. С историко-философских и педагогических позиций доказывается целесообразность и ведущая роль культурологического подхода к популяризации математических знаний. Утверждается, что

объективные представления о передовых идеях и новых методах математической науки и математическая грамотность имеют важнейшее гуманитарное значение, так как их наличие опосредованно, а иногда и напрямую влияет на качество жизни любого человека и общества в целом. Обозначены наиболее востребованные, значимые и обязательные тематические и методологические составляющие математического просвещения: математическое моделирование, дискретная математика и вычислительные процессы. В качестве базовых просветительских принципов, следование которым способно поднять уровень математической культуры российского общества на новую, более высокую ступень, выделены принцип культуросообразности и гармоничное сочетание культурологических и художественных начал математического просвещения.

Особо подчеркивается, что эффективное функционирование системы математического просвещения невозможно без квалифицированных, хорошо подготовленных кадров, являющихся не только профессионалами в своей предметной сфере, но и носителями высокой педагогической культуры. Охарактеризованы нравственно-этический, коммуникативный и индивидуально-личностный компоненты педагогической культуры преподавателя-математика.

Практическая значимость. Автор убежден, что внедрение предлагаемой им концепции математического просвещения, основанной на культурологическом подходе к его содержанию и организации, поможет преодолеть существующие сегодня диспропорции в математическом образовании между интеграцией и предметной дифференциацией учебного материала, технологизацией образовательного процесса и сохранением традиционных методов обучения, фундаментализацией знаний и компетентностным подходом к ним и др.

Материалы публикации могут быть полезны для будущих и практикующих преподавателей математики и смежных с ней наук, а также для других категорий работников сферы образования, занимающихся организацией и продвижением математического просвещения и пропагандой математического знания.

Ключевые слова: математическое образование, математическое просвещение, методология, культурологический подход, популяризация математических знаний

Благодарности. Автор искренне благодарен рецензентам, оказавшим эффективную помощь в подготовке статьи.

Для цитирования: Перминов Е. А. Культурологический подход как методологическая основа математического просвещения // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 10. С. 9–29. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-9-29

CULTUROLOGICAL APPROACH AS METHODOLOGICAL BASIS OF MATHEMATICAL EDUCATION

Ye. A. Perminov

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: perminov_ea@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Today, in the era of a mathematization of science and total expansion of digital technologies, mass mathematical education becomes a necessary part of culture of every person. However, there are some serious obstacles to formation and development of general mathematical culture: insufficient understanding of its importance by society and the state; fragmentary-clip consciousness, emerging among representatives of the younger generation under the influence of the Internet, and preventing formation of a complete picture of the modern world; traditional system of disjointed subjects and courses in school, secondary vocational and high school mathematics education; non-cognitive (automatic) transferring of the approaches, principles, technologies and techniques into training which are not specific in order to master a course. Development of sociological, axiological and especially culturological aspects of mathematical methodology is required for the solution of the urgent problems of methodology in mathematical education.

The aim of the publication is to discuss methodological aspects of culturological approach realization in mathematical education.

Methodology and research methods. The theoretical scientific methods of the present article involve analysis and synthesis of the content of philosophical, mathematical, pedagogical, methodological literature and normative documents; comparative, culturological and logical types of analysis of mathematical education; systematic, competence-based, practice-oriented and personal-activity methodological approaches were used to understand the concept of mathematical education.

Results and scientific novelty. The practicability and leading role of culturological approach to promoting mathematical knowledge is proved from historical, philosophical and pedagogical positions. It is stated that objective conceptualization of progressive ideas and new methods of mathematical science and mathematical literacy have the extreme humanitarian importance, since their existence either indirectly or sometimes directly influences quality of life of any person and society in general. The most in-demand, significant and obligatory thematic and methodological components of mathematical education are highlighted: mathematical modeling, discrete mathematics and computing processes. The principle of a cultural conformity and a harmonious combination of the culturological and art fundamentals of mathematical education are emphasized as the basic educational

principles, the use of which is capable to improve and raise the level of mathematical culture of the Russian society on a new, higher position.

The evidence from this study points towards the idea that effective functioning of the system of mathematical education is impossible without the qualified, well prepared staff who are not only professionals in the subject sphere, but also bearers of high pedagogical culture. Moral and ethical, communicative and individual, and personal components of pedagogical culture of a teacher-mathematician are characterized.

Practical significance. The author is convinced that introduction of the proposed concept of mathematical education based on culturological approach to its contents and the organization will help to overcome the disproportions existing today in mathematical education between integration and subject differentiation of a training material, technologization of educational process and preservation of traditional methods of training, fundamentalization of knowledge and competence-based approach to it, etc.

Materials of the publication can be useful for future and practising teachers of mathematics and allied sciences, as well as for other categories of the educators engaged in the organization and advance of mathematical education and promotion of mathematical knowledge.

Keywords: mathematical education, methodology, culturological approach, popularization of mathematical knowledge

Acknowledgements: The author is grateful to all the reviewers for their effective assistance in the preparation of the present article.

For citation: Perminov Ye. A. Culturological approach as methodological basis of mathematical education. *The Education and Science Journal*. 2017; 10 (19): 9–29. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-9-29

Введение

В Концепции развития математического образования в Российской Федерации среди основных причин недостаточных темпов развития называется низкая учебная мотивация школьников и студентов, связанная с общественной недооценкой значимости данного вида образования в эпоху математизации наук¹, когда идеи и методы математики становятся базовыми для исследований в самых различных областях знания. Сложившаяся

¹ Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/3894>.

яся ситуация обусловлена низким уровнем математического просвещения в целом и углубляющимся разрывом между содержанием школьной дисциплины «Математика» и достижениями в соответствующей современной научной отрасли. В результате у некоторых специалистов возникают ложные, навеянные еще в период школьного обучения представления о математике: вся она сводится к методам, составляющим «древнюю числовую» отрасль знания, а именно: к арифметике, элементарной алгебре и геометрии, с которыми знакомится каждый школьник [1, 2].

Кроме того, неблагоприятное положение дел в плане математического просвещения усугубляется широким распространением верхоглядства, неграмотности в сети Интернет, которые едва ли не вреднее честно осознанного незнания: «В эпоху интенсивного развития сетевого пространства целостность знания нарушается, для людей все больше характерно фрагментарно-клиповое сознание, они перестают чувствовать необходимость воссоздания целостной картины мира. Отдельные фрагменты знаний, почерпнутые из Интернета, создают иллюзию пребывания на переднем крае науки и техники, без особого напряжения ума и приложения к этому значительных усилий» [3, с. 112].

Еще двадцать лет назад выдающийся математик В. И. Арнольд предупреждал, что «математическая безграмотность губительнее костров инквизиции»¹. А выдающийся ученый в области математики и информатики А. П. Ершов не устал повторять, что для нее (информатики) математика является *материнской наукой*². Это особенно важно помнить в наступившую эру цифрового общества, порожденную лавинообразным распространением информационных процессов и информационных технологий [4–7]. Математика, как и информатика, «представляет собой “метадисциплину”, в которой сформировался язык, общий для многих научных областей»³. «Поэтому велико значение математики, как и информатики, в социализации школьников, в профессиональной ориентации и профессиональном самоопределении молодежи»⁴.

¹ Арнольд В. И. Математическая безграмотность губительнее костров инквизиции // Известия. 16 января, 1998.

² Ершов А. П. Избранные труды. Новосибирск: Наука; Сибирская издательская фирма, 1994. 413 с.

³ Основы общей теории и методики обучения информатике / под общей ред. А. А. Кузнецова. 3-е изд. [Электрон. ресурс]. Москва: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2015. 210 с. Режим доступа: files.pilotlz.ru/pdf/c2265-7-ch.pdf.

⁴ Там же.

Решению проблем математического просвещения препятствуют среди прочего отсутствие в среде профессионалов единодушного представления о нем и недостаточная разработанность методологических, в частности терминологических, основ данной области образования. В достаточно обширной, адресованной массовому читателю (а не узкому кругу специалистов) литературе математической тематики несложно заметить расхождения в понимании авторами даже сути самого понятия «математическое просвещение», которое довольно часто отождествляется с популяризацией математического знания. Безусловно, они взаимосвязаны, и границы между ними довольно расплывчаты. Например, в математическом просвещении важную роль играет популяризация математики, а в популяризации основными ориентирами при отборе содержания для публикации являются наиболее яркие идеи и методы математики, которые должны быть предметом математического просвещения. Между тем словари четко разграничивают эти два понятия: просвещение обычно трактуется как «распространение знаний, образования»¹, а популяризацией называется изложение какого-либо отдельного вопроса в общедоступной форме или распространение чего-нибудь, стремление сделать что-нибудь широко известным, популярным². Так, в популярных изданиях, которые предназначены для доступного изложения тех или иных достаточно специфических понятий и фактов математики, к сожалению, довольно часто преобладают вкусовые пристрастия авторов, мешающие читателю получить целостную объективную картину.

В связи с предметом нашего обсуждения следует напомнить, что на протяжении всей истории отечественного просвещения оно традиционно выполняет важнейшую социальную функцию – обоснование и формирование у широкой общественности *образовательных идеалов и ценностных ориентиров*. К мнению В. А. Садовниченко, считающего математическое просвещение неотъемлемой составляющей математического образования, наряду с профессиональным и общим математическим образованием [9, с. 19], на наш взгляд, следует добавить, что оно является (должно являться) неотъемлемой частью культуры современного человека.

Для решения назревших проблем математического просвещения важнейшее, фундаментальное значение имеет разработка социологических, аксиологических и особенно культурологических аспектов математической ме-

¹ Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. Москва: Советская энциклопедия, 1993. 1632 с.

² Толковый словарь иностранных слов / под ред. А. П. Крысина. Москва: Русский язык, 1998.

тодологии, обсуждение которых является целью данной статьи. Доказательством правомерности данного утверждения служат уникальные достижения, которых добились ученые, занимающиеся междисциплинарными исследованиями в областях, которые можно обозначить как «математизированные» ответвления различных наук – физики, химии, биологии, экономики, медицины, психологии, географии, экологии, лингвистики и др.

Об актуальности культурологического подхода к решению проблем математического просвещения

О необходимости тотального математического просвещения свидетельствуют тенденции эволюционирования современной цивилизации, которые выражаются не только в математизации различных научных отраслей, но и в бурном развитии и непрерывном внедрении в повседневную практику как на производстве, так и в быту цифровых технологий и техники, поступательном распространении буквально на все сферы жизнедеятельности математических методов программирования, моделирования и обработки информации. Все это указывает на формирование новой «всечеловеческой» математической культуры, которая не является каким-то «довеском» к математике как науке, а выступает стимулом ее дальнейшего продвижения вперед.

Однако серьезным препятствием становлению всеобщей математической культуры является традиционная предметная расчлененность школьного, среднеспециального и вузовского обучения. Кроме того, в учреждениях высшего и среднего профессионального образования качество освоения математических дисциплин нередко страдает от механического перенесения на них тех или иных подходов, принципов, технологий, методик или их элементов, не учитывающих специфики предмета. По этим причинам и по некоторым другим дополнительным причинам возникают различные диспропорции между интеграцией и дифференциацией содержания математических дисциплин, между их фундаментализацией и компетентностным подходом к математическому просвещению [10–15]

Данные диспропорции свойственны и популярной математической литературе, в которой помимо действительно просветительских изданий имеются публикации узкого, частного характера об отдельных фактах математики, мало значимых или вообще не имеющих какого-либо общекультурного значения. Одними из немногочисленных образцов того, какой должна быть просветительская литература и как можно устранять указанные выше диспропорции при популяризации математики, являются три серии выпусков замечательного сборника «Математическое просве-

щение», где размещаются статьи о фундаментальных достижениях в математической сфере, знакомящие читателя, по словам Н. Х. Розова, с «квалифицированной информацией о направлениях математической науки, изложенной строго, но на уровне, доступном непрофессионалам в этих вопросах» [16, с. 17].

Следствием сделанного нами несколько лет назад аналитического среза просветительской и популярной литературы, посвященной последним достижениям математической мысли [17], стал вывод о том, что для преодоления перекосов в математическом просвещении в сторону чрезмерного наукообразия и узкой специализации или, наоборот, неоправданного упрощения и примитивизации, а также предотвращения иных содержательных диспропорций наиболее эффективен культурологический подход, основой которого является принцип культуросообразности – один из основополагающих принципов современного образования [18, с. 3]. Соблюдение данного принципа обеспечивает положительные результаты математического просвещения и в целом математического образования на всех их уровнях, позволяет поднять математическую культуру на новую ступень, в соответствии с требованиями наступающей эпохи общества знаний.

Наибольшей значимостью для развития культуры математического просвещения как базовой составляющей «всечеловеческой» математической культуры обладают *математическое моделирование, дискретная математика и вычислительные процессы* [19, с. 8]. Идеи и методы, разрабатываемые в русле этих направлений математического знания, имеют важнейшее гуманитарное значение для любого человека, так как они, пусть и опосредованно, оказывают влияние на его жизнь, независимо от того, имеет ли конкретный индивид какое-либо мало-мальское представление о них.

Далее основные аспекты методологии реализации культурологического подхода в математическом просвещении будут рассмотрены согласно трем обозначенным разделам математики. Сразу оговоримся, что культурологический анализ сложных организационно-управленческих проблем математического просвещения лежит вне рамок данной статьи.

Об историко-философских аспектах методологии реализации культурологического подхода в математическом просвещении

Историко-философский обзор многочисленных и разнообразных идей и методов математического моделирования показывает¹, что оно яв-

¹ Неуймин Я. Г. Модели в науке и технике. Москва: Наука, 1984. 189 с.

ляется системообразующим элементом современной модельной методологии, предмет и предназначение которой состоят в постановке актуальных задач, их переводе на адекватный научный язык, рациональной разработке моделей исследуемых объектов или явлений, а также в создании эффективных алгоритмов и компьютерных программ для достижения с помощью разработанных моделей поставленных целей [20]. Математическое моделирование – основа целостного, системного осмысления модельной методологии как новой исследовательской культуры, что в обязательном порядке должно найти свое отражение в математическом просвещении.

Проведенный нами ранее анализ различных трактовок понятия математической модели показывает, что оно занимает ключевое место в разнообразных видах моделирования в естественнонаучных, экономических и многих других науках [17]. Понятие математической модели (структуры), рассматриваемое согласно одному из определений как множество заданных операций и отношений определенного типа, играет такую же системообразующую роль в классификации видов моделирования, как, например, понятие атомного веса элемента в периодической таблице химических элементов Менделеева.

Математическое моделирование реализует в модельной методологии культурологическую интегративную функцию, поскольку оно выступает методологической основой гармоничного сочетания формального языка математики, неформального языка науки, в области которой проводится исследование, и уникальных возможностей современного компьютера.

В реализации культурологического подхода к математическому просвещению важную роль играет и такой фактор синтеза естественнонаучных, социально-гуманитарных и др. областей познания, как широкое распространение и активное применение в них дискретной математики (ДМ) [19].

Дискретные величины и структуры определяются на конечных или бесконечных счетных множествах, т. е. множествах, для нумерации элементов которых требуются все натуральные числа (представьте себе, например, гостиницу с бесконечным множеством комнат, пронумерованных натуральными числами).

Модели, определяемые на бесконечных несчетных множествах, в частности на множестве всех действительных чисел, присущи классической («непрерывной») математике. В свое время А. Н. Колмогоров подчеркивал, что «по существу все связи между математикой и ее реальными применениями полностью умещаются в области конечного... Мы предпочитаем непрерывную модель лишь потому, что она проще»¹. Именно по-

¹ Колмогоров А. Н. Научные основы школьного курса математики. Первая лекция // Математика в школе. 1969. № 3. С. 15.

этому в докомпьютерный период, при отсутствии уникальных возможностей электронной вычислительной техники, ведущую роль в исследованиях играли непрерывные модели.

Прежние границы между классической («непрерывной») и дискретной математикой постепенно стираются, поскольку во многих науках все чаще возникают задачи, при поиске решения которых одновременно используются как непрерывные, так и дискретные модели (см., например, тематику и публикации в журналах «Дискретный анализ и исследование операций»¹ и «Прикладная дискретная математика»²). Это привело к формированию новой точки зрения на природу математики, ее характер и на изменение соотношения в ней непрерывного и дискретного.

Идеи и методы ДМ как математической основы информатики (см. об этом, например, раздел «Математические основы информатики и программирования» в журнале «Прикладная дискретная математика») являются важными культурологическими ориентирами в математическом просвещении, так как с их помощью формируются цифровой мир и общество, в котором *язык дискретной математики становится языком описания информационных процессов и технологий*. Фундаментальное значение ДМ заключается в том, что ее язык и инструментарий разрешают рационально и корректно использовать информационно-коммуникационные технологии, довольно часто порождающие много бесполезной искаженной и даже ложной информации – так называемых «информационных шумов». К сожалению, подобный «рекламный звон вокруг инструментов и методов – это чума индустрии ПО (программного обеспечения. – Е. П.)» [21, с. 23]. Знание ДМ и ее прикладной потенциал трудно переоценить для корректной и качественной обработки и анализа информации на разных этапах решения задач с использованием компьютера, при разработке моделей, эффективных алгоритмов и компьютерных программ. Не случайно А. П. Ершов подчеркивал базовую роль ДМ в доведении системы «законов обработки информации до той же степени стройности и заразительности, какой сейчас обладает курс математического анализа, читаемый в лучших университетах»³.

Активное применение ДМ стало одной из главных причин широкого распространения и реализации вычислительных процессов в самых раз-

¹ Режим доступа: http://www.mathnet.ru/php/authornotes.phtml?jrnid=da&option_lang=rus&wshow=authornotes.

² Режим доступа: <http://journals.tsu.ru/pdm>.

³ Ершов А. П. Избранные труды. Новосибирск: Наука; Сибирская издательская фирма, 1994. С. 294.

ных научных и производственных сферах. Сейчас функционирование сложных систем управления технологическими процессами невозможно представить без сопровождения их сложными вычислительными процедурами, производимыми специализированным или универсальным компьютером, который все чаще становится центральным узлом данных систем. Количество задач, требующих больших вычислений, неизменно растет (эффект «комбинаторного взрыва»). Увеличение быстродействия компьютера не упрощает ситуацию с большими вычислениями, поэтому в формирующейся новой культуре реализации вычислительных процессов большое значение приобретают методы комбинаторики и других алгоритмических разделов современной ДМ, позволяющих справиться с возникающими проблемами.

Таким образом, назрела острая необходимость формирования и у школьников, и у студентов колледжей и вузов, и у широкой общественности общекультурных представлений о современной «математической картине мира», в которой наиболее ярко и полно должны быть представлены сообразные с реалиями и перспективами развития постиндустриального общества знания «пространства» математического моделирования, дискретной математики и вычислительных процессов, каждое из которых можно уподобить безграничному океану с разбросанными на его просторах многими сотнями островов, соответствующих конкретным типам задач. Массовое осознание и закрепление ключевых содержательных компонентов математического знания посредством продуманных и методологически выверенных просветительских мер, а также использования гуманитарного потенциала современной математики будут способствовать решению культурно-систематизирующей задачи по социализации и инкультурации учащихся на разных ступенях образования.

О методологии реализации культурологического подхода в формировании педагогической культуры математического просвещения

Известно, что целенаправленная подготовка преподавателя к просветительской деятельности обеспечивается в процессе всего его профессионального, в том числе и методического обучения. Однако этого уже недостаточно для готовности к проведению продуктивной просветительской работы в эпоху математизации наук. Для укрепления и совершенствования математической культуры в обществе нужно, чтобы она стала неотъемлемой частью педагогической культуры каждого математика-преподавателя и математика-ученого. Достижение этой цели возможно только

при условии преодоления упоминавшихся выше диспропорций между различными составляющими математического просвещения, образовавшихся по причине предметной расчлененности обучения математическим и другим, в том числе методическим, дисциплинам профессиональной подготовки в вузе.

По поводу феномена педагогической культуры среди исследователей нет единого мнения. Существенные различия в толкованиях ученых связаны с применением различных подходов к этому понятию, среди которых можно выделить комплексы культурологических, деятельностных, конкретно-исторических, личностно-ориентированных принципов, определяющих предпочтения в выборе стратегии обучения или воспитания.

В диссертационной работе Т. Е. Исаевой¹, наиболее близкой нам как в плане позиции автора, так и в отношении контекста обсуждаемой проблемы, показано, что с точки зрения культурологического подхода к формированию педагогической культуры особое внимание следует уделять ее нравственно-этическим, коммуникативным и индивидуально-личностным компонентам. Требования к личности преподавателя-просветителя точно и лаконично сформулировал крупный ученый-механик и педагог А. П. Минаков: «Чтобы быть хорошим преподавателем, надо быть *ученым, философом, артистом, воспитателем и Человеком* (курсив мой. – Е. П.)»².

Охарактеризуем структурные компоненты педагогической культуры исходя из содержания последней цитаты и так, как мы их понимаем применительно к математическому просвещению.

Нравственно-этический («нормативный») компонент предполагает наличие у педагога достаточных научных и философских представлений о новой ступени, которой достигла современная математическая культура. Данные представления должны репрезентовать совокупность универсальных, логически выверенных «норм» исследования, которые могут быть у преподавателя не столь глубокими, как у настоящего ученого, но должны свидетельствовать о творческом характере личности педагога, что с нравственно-этической точки зрения означает его постоянное стремление к самосовершенствованию.

Этот компонент ориентирует преподавателя на осмысление математического просвещения как важнейшего канала межпоколенческой тран-

¹ Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2003. 427 с.

² Лишевский В. П. Педагогическое мастерство ученого. О преподавательской деятельности профессора А. П. Минакова. Москва: Наука, 1975. 126 с.

сложению математической культуры в ее наиболее научно систематизированном, социально иерархизированном виде и вместе с тем с учетом основных особенностей процесса математизации наук.

Нравственно-этический компонент показывает готовность преподавателя-просветителя к формированию у учащихся представлений о современной математической культуре и элементов математического стиля мышления, необходимых им для логического анализа широкого информационного поля, обширного спектра ценностей, мнений, позиций; способность воспитывать у подопечных умения использовать эти представления в творческом диалоге с субъектами самых разных сфер деятельности.

Коммуникативный компонент культуры педагога нацеливает его на развитие собственных речевых навыков и артистических качеств, позволяющих ему сконцентрировать внимание слушателей на теме и содержании лекции или беседы. В связи с этим в содержании подготовки будущих преподавателей математики необходимо предусмотреть занятия, обучающие культуре публичного выступления, особенно такому ее элементу, как точность речи оратора, которая обеспечивается адекватным знанием предмета, выстраиванием четкой логики изложения и умением подбирать нужные слова. Владение азами актерского мастерства, т. е. «актерской таблицей умножения», или «профессиональной азбукой актера», в терминологии К. С. Станиславского¹, необходимо преподавателю для того, чтобы заинтересовать аудиторию, вызвать не только ее праздное любопытство, но и желание совместного размышления, внутреннего и реального познавательного синхронного диалога. Не случайно в известном рассказе «Скучная история» А. П. Чехова хороший лектор сравнивается с опытным и талантливым дирижером. Как и управляющий оркестром дирижер, преподаватель должен уметь руководить реакциями и действиями аудитории, импровизировать так, чтобы слушатели ловили каждое его слово, были внимательными и благодарными.

Наконец, *индивидуально-личностный компонент* этой культуры означает наличие у преподавателя качеств, которые дают ему возможность не только демонстрировать слушателям значимость и достижения современной математической науки и математического образования, но и понимать личные интересы людей, составляющих аудиторию, эмоции и настроения каждого находящегося в ней. Будучи настоящим воспитателем и Человеком, педагог не может не переживать всякий раз при изложении известных ему материалов, фактов, сведений всю свежесть и новизну их первого восприятия.

Среди трех компонентов педагогической культуры хотелось бы выделить коммуникативную и индивидуально-личностную составляющие,

¹ Станиславский К. С. Работа актера над собой // К. С. Станиславский. Собрание сочинений: в 9 т. Москва: Искусство, 1989. Т. 2. Ч 1. 511 с.

которые, на наш взгляд, играют особенно важную роль для убеждения слушателей в значимости («жизненности») математики и для формирования их умений ориентироваться в повседневных реалиях и в нестандартных ситуациях, замечать поразительное, необычное, приятно удивляющее или, напротив, настораживающее не только в далеких или редких, исключительных явлениях, но и в привычной окружающей обстановке.

Даже краткая характеристика компонентов педагогической культуры математического просвещения дает повод для утверждения, авторство которого А. П. Гроссман приписывает Н. В. Гоголю: будучи адъюнкт-профессором Санкт-Петербургского университета, великий русский писатель впервые осознал, что только приятие и понимание художественной природы преподавания может позволить поднять его профессионально-педагогическую культуру до уровня искусства¹. А. П. Гроссман полагал, что Н. В. Гоголю «принадлежала тайна художественной обработки науки. К нему подходило слово "изящнейший". Его речь производила впечатление, какое производит художественное изваяние или картина, где все фигуры ярко расцвечены, дышат и действуют»².

Мы убеждены в том, что определяющим фактором эффективности математического просвещения является соблюдение при осуществлении данной деятельности *принципа гармоничного сочетания культурологических и художественных начал*. В соответствии с этим принципом преподаватель должен не только обладать полной достоверной информацией о достижениях в области математики, но и быть блестящим ритором, владеющим искусством публичного коммуницирования, в том числе изящным («живым») пропагандистским стилем для формирования у слушателей (обучающихся) целостной и объективной картины мира, в котором математические знания представляют одну из самых больших ценностей, так как обеспечивают развитие цивилизации и успешность жизнедеятельности отдельных ее представителей.

О культурологических аспектах внедрения и функционирования системы математического просвещения

Причины постепенно сложившейся общественной недооценки математического образования обусловлены в первую очередь тем, что массовое просвещение в этой области в последние десятилетия осуществлялось фрагментарно и не на должном уровне. Запущенную ситуацию пока не спасает

¹ Гроссман А. П. Об искусстве лектора. Москва: Знание, 1970. С. 9.

² Там же.

подвижническая работа двух фондов математического просвещения и образования и деятельность негосударственного коммерческого учреждения «Московский центр непрерывного математического образования», издающего ежегодный научный журнал «Математическое просвещение». К сожалению, приходится констатировать отсутствие полноценной, отвечающей запросам сегодняшнего дня системы пропаганды и популяризации математических знаний, которая должна строиться на реализации комплексного пакета просветительских программ и социально значимых проектов, а также на деятельности конкретных учреждений и организаций, непосредственно отвечающих за разработку и претворение в жизнь подобных программ и проектов и за решение других организационно-управленческих проблем математического просвещения.

Состояние просветительской работы в математической области выглядит как эксцесс на фоне динамично развивающихся и пользующихся всеобщей, в том числе государственной поддержкой других видов просвещения населения – санитарного, правового, экологического. Эти системы и регламенты их образовательных, юридических, финансовых аспектов деятельности закреплены в нормативных документах; структурные подразделения данных систем получают помощь при организации информационно-образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению социально значимых знаний, формирующих способности к компетентному действию – к практической деятельности «со знанием дела» в определенной сфере жизнедеятельности. Между тем многоаспектное, структурированное, хорошо организованное математическое просвещение населения становится одной из не менее важных гарантий благополучного, устойчивого социального и экономического будущего государства, обязанного заботиться о сохранении и приумножении своей конкурентоспособности.

Для запуска полнокровно и эффективно функционирующей системы математического просвещения следует прежде всего обеспечить качественное обучение квалифицированных кадров, способных поднять уровень математической культуры российского общества на новую, более высокую ступень. Увы, но пока, по официальному признанию, «подготовка, получаемая подавляющим большинством студентов по направлениям математических и педагогических специальностей, не способствует ни интеллектуальному росту, ни требованиям педагогической деятельности в общеобразовательных организациях»¹. Полагаем, что в образовательные

¹ Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р [Электрон. ресурс]. С. 3. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/3894>.

программы будущих преподавателей математики на уровне магистратуры необходимо включить дисциплину «Методологические и теоретические основы математического просвещения».

Формировать систему математического просвещения следует на взаимовязанных положениях культурологического подхода к образованию, общих дидактических закономерностях и принципах педагогической деятельности, например таких, как инкультурация (т. е. системное ориентирование человека); гармоничное сочетание культурологических и художественных начал математического просвещения; дидактические принципы целостности образовательного процесса; учет возрастных и индивидуальных особенностей той или иной категории просвещаемых; научность; историзм и др.

Безусловно, выбор целей и содержания математического просвещения должен зависеть от специфических характеристик контингента обучающихся, их интересов, возраста, психологической подготовленности, уровня образования, перспектив развития его траекторий. Целям и содержанию, в свою очередь, должны соответствовать адекватные методы, формы и средства подачи материала. И в первом, и во втором случае основными ориентирами в формировании содержания просветительских программ и разработке проектов для конкретных людей, учреждений и организаций должны служить наиболее яркие примеры достижений человеческой мысли и перспективные научные направления в области математического моделирования, дискретной математики и вычислительных процессов. Необходимо привлекать современный методический арсенал, который задействован в преподавании данных разделов математики и отличается большим разнообразием благодаря применению средств программного обеспечения и электронных ресурсов. Использование уникальных возможностей современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет сделать математическое просвещение вариативным, осуществляя его с учетом индивидуальных потребностей учащихся, студентов, их родителей или иных категорий граждан.

Большим подспорьем в организации, при внедрении и поддержке функционирования системы математического просвещения, в том числе при определении его целей, содержания, форм и средств, могут оказаться публикации трех серий сборника «Математическое просвещение»; возобновленная в 2004 г. издательством «Физматлит» серия «Популярные лекции по математике»; серия книг «Библиотека математического кружка»; статьи ведущих ученых и специалистов, печатающиеся в журналах «Квант» и «Наука и школа»; ряд книг и брошюр издательства «Знание» и других из-

вестных популярных изданий по математике, адресованных различным категориям читателей и распространяемых как в печатном, так и в электронном форматах.

Обязательной основой использования ИКТ и другого инновационного учебного инструментария в системе математического просвещения должны быть педагогические методы и технологии [22], что особенно важно для исполнения принципа гармоничного сочетания культурологических и художественных начал просветительской деятельности. Методология педагогики, ее гносеологическая (познавательная), праксеологическая (преобразовательная), аксиологическая, рефлексивная, эвристическая (творческая) функции и функция нормативного предписания («что должно быть и как») должны стать тем фундаментом, на котором составляются целостные образовательные программы и происходит разработка сценариев отдельных лекций, бесед, электронных презентаций, вебинаров и т. д., в ходе которых популярно разъясняется практическая значимость современной математической культуры, постигаются азы языка математического моделирования, дискретной математики и вычислительных процессов – языка, который сейчас активно применяется в самых различных областях науки и производства для передачи, обработки информации и дальнейших творческих манипуляций с ней.

Заключение

Итак, решение назревших сложных проблем математического просвещения в эпоху лавинообразного распространения информационных технологий и математизации наук требует разработки методологии реализации культурологического подхода в этом важнейшем виде образования. На актуальность культурологического подхода и необходимость его избрания в качестве ведущего при популяризации математического знания указывают результаты анализа историко-философских и педагогических аспектов просвещения в рассматриваемой области. Данный анализ показал, что объективные представления о передовых идеях и новых методах математической науки и математическая грамотность имеют важнейшее гуманитарное значение для любого человека, так как они опосредованно, а иногда и напрямую влияют на качество его жизни. На новой ступени «всечеловеческой» культуры, неотъемлемой частью которой является математика, наиболее актуальны и востребованы знания из таких ее разделов, как математическое моделирование, дискретная математика и вычислительные процессы.

Мы убеждены в том, что с помощью и на основе культурологического подхода к содержанию и организации математического образования возмож-

но преодоление существующих в нем сегодня диспропорций между разновекторными тенденциями: между интеграцией и предметной дифференциацией учебного материала, технологизацией образовательного процесса и сохранением традиционных методов обучения, фундаментализацией знаний и компетентностным подходом к ним и др. В просвещении в области этих идей и методов фундаментальную роль играет принцип гармоничного сочетания культурологических и художественных начал математического просвещения.

Соблюдение принципа культуросообразности, базового как для культурологического подхода, так и для прогрессивного образования в целом, будет способствовать распространению и развитию в обществе математической культуры, что положительно отразится на экономической устойчивости и конкурентоспособности страны.

Естественно, при реализации культурологического подхода следует учитывать имеющийся богатый отечественный и зарубежный опыт математического просвещения, который пока далеко не в полной мере осмыслен и освоен в практике российской системы образования.

Список использованных источников

1. Кудрявцев А. Д., Кириллов А. И., Бурковская М. А., Зимина О. В. Математическое образование тенденции и перспективы // Высшее образование сегодня. 2002. № 4. С. 20–29.
2. Осипов В. В. Место и значение математического образования в системе фундаментального // Проблемы подготовки специалистов в системе непрерывного образования: сборник статей / Государственный университет цветных металлов и золота. № 10. Красноярск. 2004. С. 148–150.
3. Тестов В. А. Математическое образование в условиях сетевого пространства // Образование и наука. 2013. № 2. С. 111–120.
4. Woolley A. W., Chabris C. F., Pentland A., Hashmi N. & Malone T. W. Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups. Science. 2010. V. 330. P. 686–688.
5. Войскунский А. Е., Игнатьев М. Б. Перспективы развития сетевого интеллекта // Рождение коллективного разума: О новых законах сетевого социума и сетевой экономики и об их влиянии на поведение человека. Великая трансформация третьего тысячелетия. Москва: URSS, 2013. С. 263–283.
6. Ершова Р. В. Психологические последствия технологического прорыва // Россия и мир: Развитие цивилизаций. Москва: ИМЦ. 2014. С. 113–124.
7. Саломатина О. В. Особенности эмоционального развития современного студента // Практическая психология образования 21 века: развитие личности в образовании / под общ. ред. Р. В. Ершовой. Коломна: МГОСГИ, 2014. С. 147–151.
8. Moore R. J., Churchill E. F. Computer interaction analysis: toward an empirical approach to understanding user practice and eye gaze in GUI-Based In-

teraction // Computer supported cooperative work. The journal of collaborative computing. 2011. Vol. 20 (6). P. 497–528.

9. Садовничий В. А. Математическое образование: настоящее и будущее // Всероссийская конференция «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков». Дубна, сентябрь 2000: сборник статей. Москва: МЦНМО, 2000. 664 с.

10. Аверкиева Е. Ю. Дискуссия о путях развития математического образования на рубеже XX–XXI веков // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2007. Т. 13. Сер. Психологические науки «Акмеология образования». № 2. С. 23–27.

11. Игнатов С. Б. Современное образование: трансформация в контексте устойчивого развития // Философия образования. 2012. № 3 (42). С. 130–136.

12. Митяева А. М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе // Педагогика. 2005. № 8. С. 65–75.

13. Колмогоров А. Н. Современная математика и математика в современной школе // Математика в школе. 2003. № 3. С. 10–11.

14. Носков М. В., Шершнева В. А. Качество математического образования инженера: традиции и инновации // Педагогика. 2006. № 6. С. 36–42.

15. Perminov E. A., Anakhov S. V., Grishin A. S. & Savitskiy E. S. On the Research of the Methodology of Mathematization of Pedagogical Science // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 9339–9347.

16. Розов Н. Х. Математический юбилей трехликого сборника // Математическое просвещение. Сер. 3. Вып. 19. Москва: МЦНМО, 2015. С. 7–23.

17. Перминов Е. А. О методологических аспектах реализации культурологического подхода в математическом образовании // Педагогика. 2011. № 9. С. 49–55.

18. Данилюк А. Я. Принцип культурогенеза в образовании // Педагогика. 2008. № 10. С. 3–6.

19. Перминов Е. А. Методическая система обучения дискретной математике студентов педагогических направлений в аспекте интеграции образования. Екатеринбург: РГППУ, 2013. 286 с.

20. Ашихмин В. Н., Трусов П. В., Гитман Н. Б. и др. Введение в математическое моделирование: учебное пособие // под ред. П. В. Трусова. Москва: Логос, 2005. 440 с.

21. Гласс Р. Факты и заблуждения профессионального программирования: пер. с англ. Санкт-Петербург: Символ-Плюс, 2007. 240 с.

22. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград: Перемена; ВГПУ, 2006. 318 с.

References

1. Kudryavtsev L. D. Kirillov A. I., Burkovskaya M. A., Zimina O. V. Mathematical education trends and prospects. *Vysshee obrazovanie segodnja = Higher Education Today*. 2002; 4: 20–29. (In Russ.)

2. Osipov V. V. Place and importance of mathematical education in the system of fundamentals. *Problemy podgotovki specialistov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: sbornik statej* = *Problems of Training of Specialists in Continuing Education: Collection of Articles*. Krasnoyarsk; 2004; 10: 148–150. (In Russ.)
3. Testov V. A. Mathematical education in the network environment. *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science Journal*. 2013; 2: 111–120. DOI: 10.17853/1994-5639-2013-2-111-120 (In Russ.)
4. Woolley A. W., Chabris C. F., Pentland A., Hashmi N. & Malone T. W. Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science*. 2010; 330: 686–688.
5. Voiskounsky A. E., Ignatiev M. B. Perspektivy razvitiya setevogo intellekta = Prospects for the development of network intelligence. *Rozhdenie kollektivnogo razuma: O novykh zakonakh setevogo sociuma i setevoy jekonomiki i ob ih vlijanii na povedenie cheloveka. Velikaya transformacija tret'ego tysjacheletija* = *The birth of collective intelligence: About new laws of network society and network economy and their influence on human behavior. The great transformation of the third Millennium*. Moscow: Publishing House URSS; 2013. p. 263–283. (In Russ.)
6. Yershova R. V. Psihologicheskie posledstviya tehnologicheskogo proryva = Psychological effects of technological breakthrough. *Rossija i mir: Razvitie civilizacij* = *Russia and the world: Development of civilizations*. Moscow: Publishing House EMC; 2014. p. 113–124. (In Russ.)
7. Salomatina O. V. Osobennosti jemocional'nogo razvitiya sovremennogo studenta = Peculiarities of emotional development of modern students. *Prakticheskaja psihologija obrazovaniya 21 veka: razvitie lichnosti v obrazovanii* = *Practical psychology of education in the 21st century: Development of personality in education*. Ed. by R. V. Ershova. Kolomna: Publishing House MGOSGI; 2014. p. 147–151. (In Russ.)
8. Moore R. J., Churchill E. F. Computer interaction analysis: Toward an empirical approach to understanding user practice and eye gaze in GUI – Based. Interaction. Computer supported cooperative work. *The Journal of Collaborative Computing*. 2011; 20 (6): 497–528.
9. Sadovnichiy V. A. Mathematical education: Present and future. In: *Vse-rossijskaja konferencija "Matematika i obshchestvo. Matematicheskoe obrazovanie na rubezhe vekov"* = *All-Russian Conference "Mathematics and Society. Mathematical Education at the Turn of the Century"*; 2000 Sep; Dubna. Moscow: Publishing House MCCME; 2000. 664 p. (In Russ.)
10. Averkieva E. J. Discussion of how the development of mathematical education at the turn of XX–XXI centuries. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Ser. Psihologicheskie nauki "Akmeologija obrazovaniya"* = *Bulletin of N. Nekrasov State University. Series Psychological Science "Acmeology of Education"*. 2007; Vol. 13. № 2: 23–27. (In Russ.)
11. Ignatov S. B. Transformation in the context of sustainable development. *Filosofija obrazovaniya* = *Philosophy of Education*. 2012; 3 (42): 130–136. (In Russ.)
12. Mitiaeva A. M. Features of the multilevel system of training in modern University. *Pedagogika* = *Pedagogics*. 2005; 8: 65–75. (In Russ.)

13. Kolmogorov A. N. Contemporary mathematics in modern school. *Matematika v shkole = Mathematics at School*. 2003; 3: 10–11. (In Russ.)
14. Noskov M. V., Shershneva V. A. Quality of mathematical education of engineers: Traditions and innovations. *Pedagogika = Pedagogics*. 2006; 6: 36–42. (In Russ.)
15. Perminov E. A., Anakhov S. V., Grishin A. S. & Savitskiy E. S. On the research of the methodology of mathematization of pedagogical science. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (16): 9339–9347.
16. Rozov N. H. Matematicheskij jubilej trehlikogo sbornika = Mathematical anniversary of the three-sided collection. *Matematicheskoe prosveshhenie = Mathematical Education*. Ser. 3. № 19. Moscow: MCNMO; 2015. 272 p. (In Russ.)
17. Perminov E. A. About methodological aspects of realization of culturological approach in mathematical education. *Pedagogika = Pedagogics*. 2011; 9: 49–55. (In Russ.)
18. Danilyuk A. Ya. The principle of culture genesis in education. *Pedagogika = Pedagogics*. 2008; 10: 3–6. (In Russ.)
19. Perminov E. A. Metodicheskaja sistema obuchenija diskretnoj matematike studentov peda-gogicheskikh napravlenij v aspekte integracii obrazovanija = The methodical system of training in discrete mathematics of students of the pedagogical directions in aspect of integration of education. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University; 2013. 286 p. (In Russ.)
20. Ashikhmin V. N., Trusov P. V., Gitman N. B., et al. Vvedenie v matematicheskoe modeliro-vanie = Introduction to mathematical modeling. Moscow: Publishing House Logos; 2005. 440 p. (In Russ.)
21. Glass R. Fakty i zabluzhdenija professional'nogo programmirovaniya = Facts and delusions of professional programming. Transl. from English. St.-Petersburg: Publishing House Simvol-Pljus; 2007. 240 p. (In Russ.)
22. Monahov V. M. Introduction to the theory of pedagogical technologies. Volgograd: Peremena; Voronezh State Pedagogical University; 2006. 318 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Перминов Евгений Александрович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: perminov_ea@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.08.2017; принята в печать 15.11.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Yevgeny A. Perminov – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematical and Science Disciplines, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: perminov_ea@mail.ru

Received 18.08.2017; accepted for publication 15.11.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 371.261

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-30-46

КОНЦЕПЦИЯ И СТРУКТУРА АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

М. Ю. Катаев¹, А. М. Кориков²

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия.

E-mail: ¹kmy@asu.tusur.ru; ²korikov@asu.tusur.ru

В. С. Мкртчян

Интернет-университет управления и информационно-коммуникационных технологий, Сидней, Австралия.

E-mail: hhhuniversity@hotmail.com

Аннотация. Введение. Внедрение в высшей школе новых образовательных стандартов и многоступенчатой системы подготовки специалистов подразумевало среди прочего пересмотр подходов к оценке качества обучения студентов. Тем не менее разработка организационно-методического инструментария и содержания контрольных процедур в большинстве вузов по-прежнему сфокусирована на традиционной точечной, локальной проверке знаний, умений и навыков. Очевидно, что нужен поиск более адекватных изменившимся экономическим, социальным и образовательным условиям профессионализации (обретения профессии и реализации себя в ней) новых средств и методов измерения результатов получаемого студентами образования. По мнению авторов статьи, необходима разработка цифровой информационной системы контроля, в которой учитываются особенности образовательного процесса конкретного вуза и происходят постоянные накопление и анализ всех видов и форм персональной аттестации и оценивания образовательной деятельности каждого студента.

Цель публикации – представить концепцию создания автоматизированной программной системы оценки качества обучения в вузе с учетом применения технологии «аватар».

Методология, методы и методики. В работе использовались такие методы, как аналитический обзор научно-методической литературы и докумен-

тации по организации оценки качества обучения в вузах; анализ и обобщение опыта применения методик, разработанных на основе модели сбалансированной системы показателей (BSC), стандартов ISO, европейской модели совершенства EFQM Excellence Model, модели оценки CIPP, стандартов ESG ENQA, TQM, CATS и др. При создании авторской автоматизированной программной системы в качестве методологической базы были избраны системный и деятельностный подходы.

Результаты и научная новизна. Сконструирована блок-схема процесса обучения, демонстрирующая его организацию и управление им в высшем учебном заведении. Выделены факторы, влияющие на уровень знаний студента, и факторы, которые являются определяющими в оценке качества обучения в вузе. Управление процессом индивидуального обучения на любом временном интервале предлагается строить исходя из расчета обобщенного критерия, который составляют текущая успеваемость студента, его активность и время, затраченное им на обучение.

Описана блочная структура автоматизированной программной системы непрерывного мониторинга достижений каждого обучающегося. Все функциональные блоки системы взаимосвязаны с учебным процессом. Главное достоинство данной системы заключается в том, что студенты, имея постоянный доступ к материалам о собственных индивидуальных достижениях и недоработках, из пассивных потребителей информации превращаются в деятельных субъектов своего образования и благодаря этому могут добиться большей результативности личной профессиональной подготовки. Подчеркивается, что информационная база такой системы должна быть доступна не только студентам и преподавателям, но и будущим работодателям выпускников вуза.

Практическая значимость. Представленные в статье концепция автоматизированного мониторинга результатов образования и методика обработки собранного материала основаны на простом и очевидном обстоятельстве: студент, который имеет высокую успеваемость, тратит большее в сравнении с сокурсниками время на обучение и ведет активный образ жизни, с весомой долей вероятности будет более успешным и в избранной профессии. Таким образом, полная, подробная, оцифрованная для удобства использования информация об индивидуальных образовательных достижениях будущего специалиста необходима не только для эффективного управления учебным процессом в вузе, но и для работодателей, заинтересованных в хорошо подготовленных, квалифицированных, работоспособных и добросовестно относящихся к своим трудовым обязанностям кадрах.

Ключевые слова: высшее образование, качество обучения, программная система, технологии обучения, образовательный процесс, подготовка студентов

Благодарности. Статья выполнена в рамках проекта Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) № 15-07-01553. Авторы выражают признательность анонимным рецензентам за глубокий критический анализ текста статьи, позволивший значительно улучшить ее качество.

Для цитирования: Катаев М. Ю., Корилов А. М., Мкртчян В. С. Концепция и структура автоматизированной системы мониторинга качества обучения студентов // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 10. С. 30–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-30-426.

CONCEPT AND STRUCTURE OF AUTOMATED SYSTEM FOR MONITORING STUDENT LEARNING QUALITY

М. Yu. Kataev¹, А. М. Korikov²

*Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, National Research
Tomsk Polytechnic University.*

E-mail: ¹kmy@asu.tusur.ru; ²korikov@asu.tusur.ru

V. S. Mkrtchian

*Internet University Management and Information and Communication Technologies,
Sydney, Australia.*

E-mail: thhhiversity@hotmail.com

Abstract. *Introduction.* Implementing new educational standards and a multistage system of training of specialists at the higher school meant, inter alia, reconsideration of approaches to assessment of students' learning quality. Nevertheless, development of organizational-methodical tools and content of control procedures in most higher education institutions is still focused on a traditional formative (spot), local knowledge assessment. It is obvious that changed economic, social and educational conditions of professionalization (mastering a certain profession and self-realization in it) require a search for more adequate new means and measurement methods of education results got by students. According to the authors of the present article, development of a digital information system of control is necessary. Such a digital information system of control has to take into account the features of educational process of concrete higher education institution; then, continuous accumulation and analysis of all types and forms of personal certification and assessment of educational activity of each student.

The aim of the publication is the development of an automated software system for quality education assessments, taking into account the use of Avatar technology.

Methodology and research methods. The methods involve: analytical review of scientific-methodological literature and documentation on the organization of assessment of quality education assessments in higher education institutions; analysis and synthesis of experience of application of the techniques developed on the basis of the balanced system estimated indicators (BSC), ISO standards, the EFQM Excellence Model, CIPP evaluation model, international quality standards ESG ENQA, TQM, CATS, etc. System and activity approaches were adopted as methodological base when creating automated program system.

Results and scientific novelty. A block diagram of the learning process is presented; it demonstrates organization and management of the learning process in a higher educational institution. The factors that affect the level of student knowledge obtained during training are shown. On this basis, the determining factors in assessing the level of knowledge are highlighted. It is offered to build the managing of individual training at any time interval on the basis of a calculation of the generalized criterion which consists of students' current progress, their activity and time spent for training.

The block structure of the automated program system of continuous monitoring of achievements of each student is described. All functional blocks of system are interconnected with educational process. The main advantage of this system is that students have continuous access to materials about own individual achievements and mistakes; from passive consumers of information they turn into active members of the education, and thus, they can achieve bigger effectiveness of personal vocational training. It is pointed out that information base of such system has to be available not only to students and teachers, but also future employers of university graduates.

Practical significance. The concept of automated system for education results monitoring and technique of processing of collected material presented in the article are based on a simple and obvious circumstance: a student with high progress spends more time on training and leads active lifestyle in comparison with fellow students; therefore, that student with high probability will be more successful in the chosen profession. Thus, for ease of use, complete, fully detailed and digitized information on individual educational achievements of future expert is necessary not only for effective management of educational process in higher education institutions, but also for employers interested in well-prepared, qualified and hard-working staff intended to take responsibility for labour duties.

Keywords: higher education, quality of education, software system, teaching technologies, educational process, training of students.

Acknowledgments. This article was implemented within the framework of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project № 15-07-01553. The authors are grateful to all the anonymous reviewers whose critical reading and suggestions helped improve and clarify this manuscript

For citation: Kataev M. Yu., Korikov A. M., Mkrtchian V. S. Concept and structure of automated system for monitoring student learning quality. *The Education and Science Journal*. 2017; 10 (19): 30–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-30-46.

Введение

Процесс обучения в вузе многогранен, и от качества его организации во многом зависит успешность предстоящей профессиональной деятельности выпускников, прошедших полный цикл обучения. Важное

слагаемое этого процесса – нормативная государственная и внутривузовская документация. Одним из основополагающих императивов, регламентирующих функционирование высших учебных учреждений и определяющих промежуточные и конечные результаты их работы, является Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), последняя версия которого содержит указание на необходимость разработки и применения в повседневной педагогической практике современных эффективных методов и средств оценки подготовки будущих специалистов. В связи с этим в университетах формируются собственные фонды оценочных средств (ФОС) по преподаваемым учебным дисциплинам, предназначенные для осуществления текущего контроля успеваемости и различных видов аттестации студентов. ФОС призваны оценить приобретенные учащимися знания, умения и навыки, а также усвоенные общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Изменившаяся многоступенчатая структура высшей школы, включающая бакалавриат, магистратуру, аспирантуру и докторантуру, также предполагает наличие особой системы фиксации результатов обучения на каждом из этапов профессионального образования. Однако, несмотря на более дифференцированное структурирование программ вузовской подготовки с одновременным требованием их преемственности и невзирая на внедрение в практику новых образовательных стандартов, организационные процедуры, инструментарий и содержание контрольных мероприятий по-прежнему сфокусированы на традиционной проверке знаний, умений и навыков и формировании рейтинга обучающегося. Очевидно, что необходимо продолжение поиска адекватных изменившимся экономическим, социальным и образовательным условиям профессионализации (обретения профессии и реализации себя в ней) новых подходов к выявлению степени качества обучения студентов.

Постановка задачи

Согласно ФГОС, оценка результатов учебной деятельности студентов опирается на три вида аттестации: текущую, промежуточную и итоговую государственную. В стандарте даны определения и цели каждого вида аттестации.

Под текущей аттестацией понимается регулярная проверка усвоения учебного материала на протяжении семестра. Этот вид аттестации, осуществляющийся как в устной, так и письменной формах, подразумевает опросы на занятиях, тестирование, оценку содержания рефератов, подготовленности учащихся к семинарам и др. При помощи подобного

контроля выявляется текущий уровень усвоения студентами разделов учебной программы какой-либо дисциплины. Достоинства текущей аттестации обусловлены ее массовостью и систематичностью, а недостатки связаны с локальностью процедур, с тем, что элементы аттестации не предусматривают анализа возможностей отклонения от накапливаемой компетенции. Важными элементами текущей аттестации являются контрольные точки (которых, как правило, две в семестре), позволяющие определить успеваемость каждого студента по каждому предмету.

Промежуточная аттестация, приуроченная к концу семестра, завершает изучение набора дисциплин в соответствии с учебным планом и проводится в виде зачета или экзамена. В ходе такой аттестации оцениваются знания и умения, накопленные студентом в течение определенного промежутка времени (в продолжение одного или нескольких семестров). Итогом контрольной проверки являются административные выводы, связанные с назначением стипендии, переводом на следующий курс и т. п.

Итоговая государственная аттестация позволяет проверить совокупные результаты обучения и приобретения студентом (выпускником) компетенций, обозначенных в учебном плане. Итоговую оценку дает государственная комиссия, в которую входят внутренние и внешние эксперты и представители работодателей.

Таким образом, студенты получают информацию о качестве приобретенных ими знаний, умений и профессиональных навыков на протяжении каждого семестра только локально, периодически и точно, а затем суммарно при прохождении промежуточной аттестации [1, 2]. Итоговая аттестация лишь подтверждает достигнутые студентом результаты в процессе всей его учебной деятельности в вузе. Вместе с тем очевидно, что постоянное отслеживание студентом развития собственной траектории профессиональной подготовки, понимание им своего уровня и объема накопленных знаний по каждому предмету в любой временной промежуток, на каждом этапе профессиональной подготовки позволят ему научиться рефлексировать по поводу личной текущей успеваемости, самостоятельно принимать своевременные решения о дальнейших образовательных действиях. Подобный самомониторинг значительно повышает учебную активность и ответственность студента за конечный результат своего обучения и, в конечном счете, обеспечивает формирование необходимых компетенций у выпускника университета, увеличивая тем самым его конкурентоспособность как молодого специалиста.

Мы поставили перед собой задачу по построению такой системы оценки качества обучения, при которой студенты, имея постоянный дос-

туп к материалам о собственных индивидуальных достижениях и недоработках, из их пассивных потребителей информации превращаются в деятельных субъектов своего образования и благодаря этому могут добиться большей результативности личной профессиональной подготовки.

Материалы и методы

Выпускники университетов по завершении полного цикла образовательных программ, т. е. после окончания вузовской подготовки по избранной специальности, попадают на рынок труда, где их востребованность во многом зависит от качества предшествующей подготовки. Качество обучения, в свою очередь, является важнейшим показателем, который определяет эффективность деятельности и имидж вуза в целом и успешность работы отдельных членов его профессорско-преподавательского состава [3].

Для оценки качества обучения в зарубежных странах применяются разнообразные модели и стандарты, например: модель сбалансированной системы показателей (BSC), системы на основе стандартов ISO, европейская модель совершенства EFQM Excellence Model, модель оценки CIPP, стандарты ESG ENQA, TQM, CATS и др. Кратко охарактеризуем некоторые из них.

Сбалансированная система показателей представляет собой многоуровневое планирование и управление деятельностью и широко применяется в промышленных, государственных и некоммерческих организациях. Данный подход позволяет на основе анализа введенных и измеряемых показателей добиваться улучшения деятельности, обоснованно выстраивать внутренние и внешние связи организации, проводить мониторинг производительности труда в четкой зависимости от стратегических целей.

Стандарты ИСО (ISO 9000) являются наборами признанных на международном уровне стандартов и описывают требования к системе менеджмента качества организаций и предприятий. Деятельность организации представлена в виде взаимосвязанных процессов, которые должны быть задокументированы. Выделены ответственные за управление каждым процессом и выполнение всех его функций. Акцентируется, что в ходе осуществления процесса должен производиться регулярный мониторинг основных его параметров, выполняться их анализ, на основе чего следует производить поиск вариантов улучшения деятельности. В ходе анализа должна оцениваться результативность и эффективность процесса по сравнению с утвержденным планом.

Европейская модель совершенства EFQM Excellence Model предназначена для исследования системы управления организацией на основе набора показателей, которые устанавливаются по нескольким основным и частным критериям относительно заранее продуманной «идеальной» организации.

Модель CIPP позволяет оценить процесс и его результат в контексте выбранной цели и возможных альтернатив реализации стратегического плана. Качество деятельности связано с тем, насколько хорошо выполняется или уже выполнен разработанный план деятельности.

Идея модели Total Quality Management (TQM) заключается в том, что организация должна работать не только над качеством деятельности, но и над качеством управления процессами, что при непрерывном мониторинге заданных параметров ведет к непрерывному улучшению деятельности.

Методика CATS базируется на системе накопления и зачета кредитов и нацелена не просто на оценку результатов обучения, а на определение эффективности для концепции непрерывного обучения (Life Long Learning). В данной методике главная цель оценивания качества связана с контролем учебной деятельности студентов во взаимосвязи с желаемыми компетенциями.

Анализ и обобщение опыта применения вышеперечисленных методик на основе обзора имеющейся научно-методической литературы и доступной документации по организации оценки качества обучения в вузах позволяет сделать вывод о достаточной эффективности имеющихся способов определения качества системы высшего образования в целом. Однако эти методики, отражая общие аспекты оценки качества, не предоставляют алгоритмов их приложения в зависимости от специфики различных учебных заведений (гуманитарных, технических и др.).

С нашей точки зрения, необходима разработка цифровой информационной системы контроля, в которой учитываются особенности образовательного процесса конкретного вуза и происходит постоянное накопление и анализ всех видов и форм персональной аттестации и оценивания образовательной деятельности каждого студента. Причем информационная база такой системы должна быть доступна не только студентам и преподавателям, но и будущим работодателям выпускников вуза.

Создание данной системы является развитием идей, изложенных в наших предшествующих публикациях [4–7], в которых описываются возможности внедрения технологии «аватар» для решения проблем под-

держки и совершенствования процесса электронного, в том числе виртуального, обучения в вузе. Данная технология расширяет спектр новых программно-технических способов взаимодействия человека с современными вычислительными устройствами, причем взаимодействия в интуитивно понятной и простой форме. В виртуальном пространстве, где копируется, обрабатывается и анализируется информация, происходит учебное коммуницирование преподавателя и учащегося с использованием управляемых виртуальных персонажей – интеллектуальных помощников «аватаров», которые часть рутинной работы берут на себя. Взаимодействие между пользователями может осуществляться в форматах «аватар – аватар» («преподаватель – учащийся») или «учащийся – аватар».

Описание предлагаемого подхода

Как было сказано выше, в настоящее время получаемые студентом оценки анализируются лишь точно и локально, а возникающие в ходе обучения проблемы решаются в случае их обнаружения преподавателем при проведении плановых контрольных мероприятий. Достоинства и недостатки такой модели управления качеством процесса профессиональной подготовки в вузе рассматривались неоднократно (см., напр., [8–10]). Мы предлагаем модернизацию традиционной системы управления за счет непрерывного сбора и программной обработки текущей информации об учебной деятельности каждого студента. Результаты такой аналитической цифровой обработки должны стать для обучающегося и лиц, участвующих в управлении его образованием, стимулом совершенствования качества обучения и материалом для прогнозирования тенденций его дальнейшего развития.

Для реализации указанного подхода были разграничены собственно процесс обучения в вузе и его организационная компонента (рис. 1). Известно, что организация учебного процесса осуществляется административными структурами вуза, деканатами и кафедрами. В соответствии с нормативными документами разрабатывается учебный план, согласно которому по каждому предмету преподавателями создаются рабочие программы и ФОС.

Как правило, требования к студентам унифицированы и находятся вне зависимости от персональных особенностей учащегося, которые учитываются лишь в отдельных случаях при управлении процессом обучения. Однако на уровень знаний (и соответственно на качество обучения) существенно влияет множество личностных факторов (X), которые необходимо учиты-

вать при работе с каждым студентом. К ним относятся и его школьная подготовка, и индивидуальная текущая успеваемость, и состояние здоровья, и психологические и мотивационные характеристики личности, а также уровень подготовки преподавателя по определенному предмету. Естественно, что недостаточная обученность в школе или серьезные заболевания могут стать и становятся вескими причинами низкой успеваемости в вузе, хотя и встречаются весьма редкие исключения [11–15].

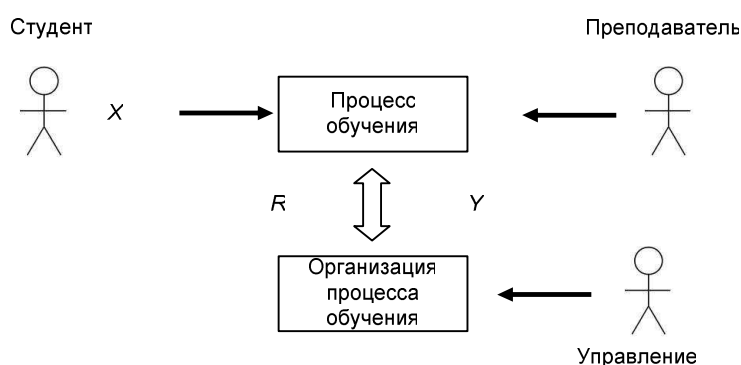


Рис. 1. Блок-схема процесса обучения:

X – личные факторы, влияющие на качество обучения; R – текущая успеваемость студента; Y – функция, преобразующая состояние учащегося и его успеваемость в знания

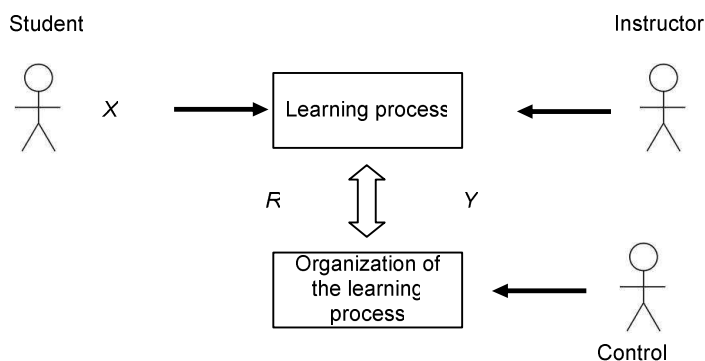


Fig. 1. Block diagram of the learning process:

X – personal factors that affect quality of education; R – current progress of a student; Y – function which transforms student's status and progress into knowledge

Исходя из состояния текущей успеваемости (R) в ходе обучения формируется уровень знаний (Z) студента, величина которых зависит от личностных факторов обучающегося. (Y) преобразует состояние студента

и его успеваемость в знания. Процесс управления обучением (см. рис. 1) можно представить в следующем виде:

$$Y = F(X, R) \rightarrow \max(Z) \quad (1),$$

где F – некоторая функция, которая подлежит определению.

Результаты обучения тесно связаны не только с состоянием текущей успеваемости (R), но и с затраченным временем ($T = T_l + T_p + T_k$) на посещение лекций ($T_l = \sum_{i=1}^{Nl} t_{li}$), лабораторные и/или практики ($T_p = \sum_{i=1}^{Np} t_{pi}$), консультации, дополнительные занятия в связи с пропусками и др. (T_k), а также степенью активности студента (V), в течение определенного интервала времени. Под интервалом времени будем понимать отрезок времени, в течение которого происходит обучение, например начиная от первого до последнего занятия семестра. Мы предлагаем строить систему управления процессом обучения на временном интервале t на основе обобщенного критерия K , который высчитывается по формуле:

$$K = \alpha R + \beta t + \gamma V, \quad (2)$$

где α, β, γ – весовые коэффициенты;

t – временной срез, т. е. какой-либо момент (номер дня, недели, месяца, семестра и т. п.) из целостного общего цикла обучения, который, например, для бакалавриата составляет 8 семестров (в каждом из них по 4 месяца и 17 недель обучения), или 136 недель.

Численная оценка величин весовых коэффициентов может быть связана с теоретически возможным максимальным значением, например: $\alpha = R_0 = 5$ (максимальная средняя оценка), $\beta = T_0$ (время обучения за семестр согласно учебному плану) и $\gamma = V_0 = 5$ (средняя оценка активности). Другой вариант – связь численной оценки с весом каждого множителя в критерии, например: $\alpha = 0,5, \beta = 0,3, \gamma = 0,2$.

Рассмотрим отдельно все составляющие критерия K .

Текущая успеваемость может быть оценена при помощи выражения:

$$R = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \frac{1}{T_i} \sum_{j=1}^{T_i} R_{ij}, \quad (3),$$

где N – число предметов;

T_i – время, выделенное для изучения каждого предмета согласно учебному плану;

R_{ij} – оценка, полученная студентом по i -му предмету на j -м занятии.

Тогда затраченное студентом время на обучение будет составлять:

$$T = \frac{1}{N} \left(\sum_{i=1}^N \sum_{j=1}^{\pi_i} \varepsilon_j \cdot T_{ij} \right) + Tk + Td, \quad (4),$$

где ε_j – множитель, равный 1 при присутствии студента на занятии, и 0 при его отсутствии;

T_{ij} – время, израсходованное на освоение i -го предмета на j -м занятии;

Tk – время, затраченное на консультации;

Td – время, выделенное на дополнительное обучение.

Активность студента может оцениваться по пятибалльной рейтинговой системе и включать в себя среди прочего временные затраты обучающегося на различные общественные и учебные мероприятия.

Выведенный нами способ оценки качества обучения (2) может быть реализован в автоматизированной программной системе управления процессом обучения. Структура автоматизированной блочной программной системы (АПС) представлена на рис. 2.

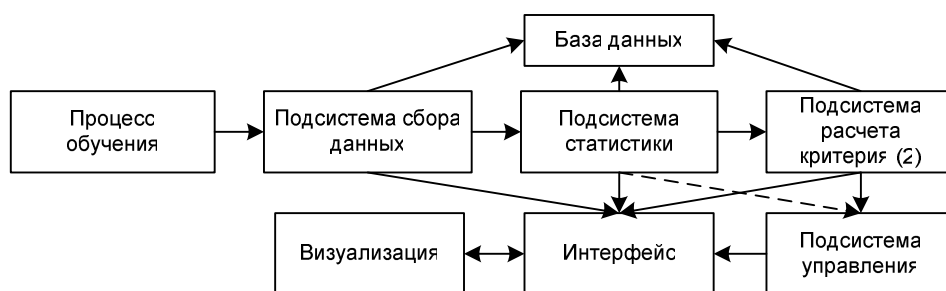


Рис. 2. Структура автоматизированной программной системы контроля качества обучения студента

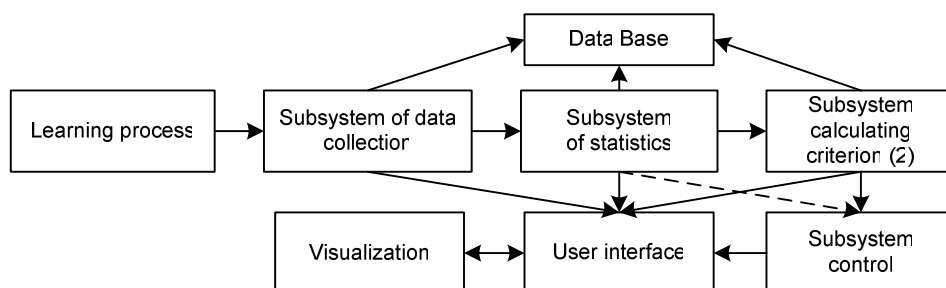


Fig. 2. Structure of the developed software system

Структура АПС включает в себя следующие блоки:

- 1) подсистема сбора данных, предназначенная для накопления информации о процессе обучения (включает оценки, факторы, показатели);
- 2) подсистема статистики, нацеленная на получение статистических показателей процесса обучения каждого студента за определенный период времени (средние оценки за выбранный период, начиная с момента поступления в вуз; тенденции и др.);
- 3) подсистема расчета критерия качества (его значений) на основе выражения (2);
- 4) база данных, аккумулирующая текущие данные, возникающие в ходе процесса обучения, поступающие из блока статистики и расчета критерия (2);
- 5) подсистема управления, предназначенная для анализа информации результатов, извлекаемых из подсистем статистики и расчета критерия качества, и выработки на этой основе организационных и административных решений;
- 6) подсистема интерфейса пользователя, направленная на организацию взаимодействия с АПС пользователей (студента, преподавателя, управленца);
- 7) подсистема визуализации, предоставляющая информацию о текущих результатах оценки качества знаний каждого студента в графической или табличной формах.

Такая структура АПС позволяет сделать открытыми результаты процесса обучения каждого студента для контроля как со стороны самого обучающегося, его родителей, преподавателей и сотрудников кафедр, деканата или администрации вуза, так и со стороны потенциальных работодателей выпускника.

Заключение

Представленная в статье структура автоматизированной программной системы для непрерывного мониторинга качества обучения студента в вузе и методика обработки собранного материала основаны на простом и очевидном обстоятельстве: студент, который имеет высокую успеваемость, тратит большее в сравнении с сокурсниками время на обучение и ведет активный образ жизни, с большой долей вероятности будет более успешным и в избранной профессии. Таким образом, полная, подробная, оцифрованная для удобства использования информация об индивидуальных образовательных достижениях будущего специалиста необходима не только для эффективного управления учебным процессом в вузе, но и для работодате-

лей, заинтересованных в хорошо подготовленных, квалифицированных, работоспособных и добросовестно относящихся к своим трудовым обязанностям кадрах.

Список использованных источников

1. Красильникова В. А. Становление и развитие компьютерных технологий обучения. Оренбург. Москва: ИИО РАО, 2002. 176 с.
2. Кориков А. М. Парадигмы образования и роль теории управления в создании образовательных технологий // Современное образование: проблемы обеспечения качества подготовки специалистов в условиях перехода к многоуровневой системе высшего образования: материалы Международной научно-методической конференции, 2–3 февраля 2012 г., Томск. Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2012. С. 127–128.
3. Harasim L. Learning Theory and Online Technologies. New York; London: Routledge, 2012. 208 p.
4. Mkrtchian V. S. Avatar manager and student reflective conversations as the base for describing meta-communication model // Meta-communication for reflective online conversations: Models for distance education. Hershey, PA: IGI Global. 2012. P. 75–101.
5. Катаев М. Ю., Кориков А. М., Мкртчян В. С. Концепция электронного образования на основе технологии «Avatar» // Доклады Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники. 2013. № 2 (28). С. 95–100.
6. Катаев М. Ю., Катаев С. Г. Подход к контролю знаний в виртуальной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (146). С. 41–44.
7. Катаев М. Ю., Катаев С. Г., Кориков А. М. О применении технологии аватар в физическом и техническом электронном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 11 (152). С. 187–192.
8. Кориков А. М. Основы теории управления: учебное пособие. Томск: Изд-во научной, учебно-методической, справочной литературы – НТЛ, 2002. 392 с.
9. Растринин А. А. Адаптивное обучение с моделью обучаемого. Рига: Зинанте, 1988. 160 с.
10. Бордовская И. В. Система управления качеством образования в вузе // Оценка качества образования в российских вузах. Опыт и проблемы. Санкт-Петербург, 2004. С. 16–25.
11. Болотов В. А., Ефремов Н. Ф. Системы оценки качества образования. Москва: Университетская книга, 2007. 192 с.
12. Buchanan J. Quality teaching: Means for its enhancement // Australian Universities Review. 2011. № 1 (53). С. 66–72.
13. Abdullah F. Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF // Marketing Intelligence & Planning. 2006. № 1 (24). P. 31–47.

14. Brink C. Quality and standards: clarity, comparability and responsibility // *Quality in Higher Education*. 2010. № 2 (16). P. 139–152.

15. Болотов В. А., Ковалева Г. С. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2010. № 5. С. 3–10.

16. Васильев В. И., Красильников В. В., Плаксий С. И., Тягунов Т. Н. Оценка качества деятельности образовательного учреждения. Москва: ИКАР, 2005. 320 с.

17. Васильева Е. Ю. Разработка и внедрение стандартов контроля качества обучения в вузе // *Университетское управление: практика и анализ*. 2012. № 1. С. 51.

18. Средства оценивания результатов обучения студентов вуза: метод. рекомендации / сост. Е. Ю. Игнатьева. Великий Новгород: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2014. 62 с.

References

1. Krasil'nikova V. A. Stanovlenie i razvitie komp'juternyh tehnologij obuchenija = Formation and development of educational computer technologies. Orenburg; Moscow: IIO RAO; 2002. 176 p. (In Russ.)

2. Korikov A. M. Paradigms of education and a role of the theory of management in creation of educational technologies. In: *Sovremennoe obrazovanie: problemy obespechenija kachestva podgotovki specialistov v uslovijah perehoda k mnogourovnevnoj sisteme vysshego obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii, 2–3 fevralja 2012 g., Tomsk* = *Modern Education: Problems of Ensuring Quality of Training of Experts in the Conditions of Transition to the Multilevel System of the Higher Education: Materials of the International Scientific and Methodical Conference, 2012 Feb 2–3, Tomsk*. Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics; 2012. p. 127–128. (In Russ.)

3. Harasim L. Learning theory and online technologies. New York; London: Routledge; 2012. 208 p.

4. Mkrtchian V. S. Avatar manager and student reflective conversations as the base for describing meta-communication model. Meta-communication for reflective online conversations: Models for distance education. Hershey, PA: IGI Global; 2012. p. 75–101.

5. Kataev M. Ju., Korikov A. M., Mkrtchian V. S. The concept of e-education on the basis of the Avatar technology. *Doklady Tomskogo gosudarstvennogo universiteta sistem upravlenija i radioelektroniki* = *Proceedings of Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics*. 2013; 2 (28): 95–100. (In Russ.)

6. Kataev M. Ju., Kataev S. G. The approach to the control of knowledge in a virtual educational environment. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2014; 5 (146): 41–44. (In Russ.)

7. Kataev M. Ju., Kataev S. G., Korikov A. M. About application of the Avatar technology in physical and technical electronic education. *Vestnik Tomskogo*

gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2014; 11 (152): 187–192. (In Russ.)

8. Korikov A. M. Osnovy teorii upravlenija = Bases of the theory of management. Tomsk: Publishing House of Scientific, Educational-Methodical, Reference Books – NTL; 2002. 392 p. (In Russ.)

9. Rastrigin L. A. Adaptivnoe obuchenie s model'ju obuchaemogo = Adaptive training with the trainee's model. Riga: Zinante; 1988. 160 p. (In Russ.)

10. Bordovskaja I. V. Sistema upravlenija kachestvom obrazovanija v vuze = A control system of quality of education in higher education institution. Ocenka kachestva obrazovanija v rossijskih vuzah. Opyt i problemy = Assessment of quality of education in the Russian higher education institutions. Experience and problems. St.-Petersburg, 2004. p. 16–25. (In Russ.)

11. Bolotov V. A., Efremov N. F. Sistemy ocenki kachestva obrazovanija = Systems of assessment of education quality. Moscow: University Book; 2007. 192 p. (In Russ.)

12. Buchanan J. Quality teaching: Means for its enhancement. *Australian Universities Review*. 2011; 1 (53): 66–72.

13. Abdullah F. Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*. 2006; 1 (24): 31–47.

14. Brink C. Quality and standards: Clarity, comparability and responsibility. *Quality in Higher Education*. 2010; 2 (16): 139–152.

15. Bolotov V. A., Kovaleva G. S. Experience of Russia in the field of assessment of educational achievements of school students. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*. 2010; 5: 3–10. (In Russ.)

16. Vasil'ev V. I., Krasil'nikov V. V., Plaksij S. I., Tjagunov T. N. Ocenka kachestva dejatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdenija = Assessment of activity quality of an educational institution. Moscow: Publishing House IKAR; 2005. 320 p. (In Russ.)

17. Vasil'eva E. Ju. Working out and introduction of education quality control standards in higher school. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2012; 1: 51. (In Russ.)

18. Sredstva ocenivaniya rezul'tatov obuchenija studentov vuza = Means of assessment of students' training results of a higher education institution. Comp. Ignat'eva E. Ju. Veliky Novgorod: Yaroslav-the-Wise Novgorod State University; 2014. 62 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Катаев Михаил Юрьевич – доктор технических наук, профессор кафедры автоматизированных систем управления Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, профессор Юргинского технологического института (филиала) Национального исследовательского Томского политехнического университета; ORCID 0000-0002-7710-5463, Researcher ID 9977-2017; Томск, Россия. E-mail: kataev.m@sibmail.com

Корилов Анатолий Михайлович – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой автоматизированных систем управления Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, профессор Национального исследовательского Томского политехнического университета, Томск, Россия, E-mail: korikov@asu.tusur.ru

Мкртчян Вардан Суренович – доктор технических наук, профессор, главный управляющий – ректор Интернет-университета управления и информационно-коммуникационных технологий, Сидней, Австралия. E-mail: hhhuniversity@hotmail.com

Вклад соавторов в выполненную работу:

Катаев М. Ю. – 50%, Корилов А. М. – 35% и Мкртчян В. С. – 15%.

Статья поступила в редакцию 10.09.2017; принята в печать 15.11.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Mikhail Yu. Kataev – Doctor of Technical Sciences, Professor, Department of Automated Control Systems, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics; Professor, Yurga Technological Institute (Branch) of the National Research Tomsk Polytechnic University; ORCID 0000-0002-7710-5463, Researcher ID 9977-2017; Tomsk, Russia. E-mail: kataev.m@sibmail.com

Anatoly M. Korikov – Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of Department of Automated Control Systems, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics; Professor, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia. E-mail: korikov@asu.tusur.ru

Vardan S. Mkrtchian – Doctor of Technical Sciences, Professor, Chief Executive Officer, Rector of the Internet University of Management and Information and Communication Technologies, Sydney, Australia. E-mail: hhhuniversity@hotmail.com

Contribution of the authors:

Kataev M. Yu. – 50%, Korikov A. M. – 35%, Mkrtchian V. S. – 15%.

Received 10.09.2017; accepted for publication 15.11.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.943+159.923.2+378.115.15

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-47-68

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

М. Н. Дудина

*Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: mndudina@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В связи с внедрением новых образовательных стандартов и существенно выросшими в последнее время требованиями со стороны общества и государства к работникам сферы образования актуализируются вопросы о ценностных предпочтениях и приоритетах молодых людей, избирающих профессию педагога, индивидуальные характеристики которого (интенции, потенции, поведенческие) должны в идеале соответствовать гуманистической образовательной парадигме и личностно ориентированной модели обучения и воспитания.

Цель изложенного в статье исследования заключается в выяснении специфики рефлексии студентов педагогических специальностей по поводу приобретаемой профессии и представлений себя в ней.

Методология и методы. Методологической базой работы послужили компетентностный и системный подходы. Главным инструментарием исследования была разработанная автором методика, основанная на опросе. Исходным материалом для составления заданий опросника стала предложенная С. А. Минюровой и А. И. Калашниковым методика психометрической диагностики, предназначенная для измерения профессиональной приверженности школьных учителей и адаптированная для изучения рефлексивной сферы личности студентов, выбравших педагогические направления подготовки. При обработке полученных в ходе опроса данных для сравнения средних значений независимых выборок респондентов применялся непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Результаты и научная новизна. Осуществлен анализ динамично меняющихся внешних и внутренних (объективных и субъективных) факторов,

влияющих на устойчивость мотивации студентов к педагогической деятельности, желание реализовать себя в ней, стремление к образованию «через всю жизнь». Апробирована новая методика самооценки учащихся разных уровней высшего педагогического образования, включая послевузовское. Методика позволяет выявлять социально и личностно значимые цели будущих учителей и преподавателей, их ценностные ориентации, степень адекватности рефлексии их личной расположенности к педагогической деятельности, меру понимания учащимися собственной профессиональной компетентности и педагогического маргинализма. Успешная апробация пробной версии нового методического инструментария показала, что самооценка будущих педагогов значимо коррелирует с признанием высоких требований социума, предъявляемых к профессии.

Практическая значимость. Материалы исследования могут быть использованы в психолого-педагогическом сопровождении студентов при их продвижении по индивидуальным маршрутам освоения педагогической профессии.

Ключевые слова: рефлексия, личностная рефлексия, социальная рефлексия, адекватная самооценка, профессиональная мобильность

Благодарности. Автор выражает искреннюю признательность доктору психологических наук, профессору С. А. Минюровой и выпускнику Уральского государственного педагогического университета А. И. Калашникову за предоставленную возможность адаптировать разработанную ими методику для проведения исследования по выявлению специфики профессионально-педагогической рефлексии современных студентов. Автор также благодарит всех студентов, принявших участие в исследовании.

Особая благодарность приносится рецензентам, проявившим интерес к работе и рекомендовавшим статью к печати.

Для цитирования: Дудина М. Н. Профессионально-педагогическая рефлексия студентов: результаты эмпирического исследования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 10. С. 47–68. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-47-68

PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL REFLECTION OF STUDENTS: RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH WORK

M. N. Dudina

Ural Federal University named after B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: mndudina@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Today, questions of valuable preferences and priorities of young people choosing a career in teaching are attracting widespread interest due to the introduction of new educational standards and subsequently fully-grown social and state requirements for teaching professionals. Individual characteristics (own intensions, potentialities, achievements) of future teachers have to correspond ideally to a humanistic educational paradigm and personally focused model of training and education.

The aim of this research is to clarify the specifics of students' reflection on the acquired profession and seeing themselves as future teachers.

Methodology and research methods. The methodological framework of the study is based on competency- and system-based approaches. The author's technique built upon a questionnaire was the main research tool. The technique of psychometric diagnostics offered by S. A. Minyurova and A. I. Kalashnikov became initial material for drawing up tasks of the questionnaire; that diagnostics is designed for measurement of professional commitment of school teachers and adapted to study reflexive sphere of students' personality who chose pedagogical field of study. The non-parametric Mann-Whitney U-criterion test was applied when processing the data obtained during the questionnaire to compare average values of independent samples of respondents.

Results and scientific novelty. The carried out analysis of dynamically changing external and internal (objective and subjective) allowed the author to emphasize the factors that influence students' motivation to pedagogical activity, desire to realize themselves in it, and aspirations to study "through all life". The proposed by the author new technique of a self-assessment for students with different levels of higher pedagogical education including postgraduate is approved. Significantly, the technique enables to reveal: socially and personally significant purposes of future teachers and lecturers; their valuable orientations; levels of adequacy for reflection of their personal attitudes to pedagogical activity; students' ability to realize own professional competence and pedagogical marginalization. Successful approbation of the trial version of new methodical tools showed that self-assessment of future teachers significantly correlates with recognition of great demands of society required to a pedagogical profession.

Practical significance. The research materials will be useful in psychological and pedagogical support for students when designing individual educational paths of pedagogical professional development.

Keywords: reflection, personal reflection, social reflection, adequate self-assessment, professional mobility

Acknowledgements. The author expresses her sincere gratitude to S. A. Minyurova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, and A. I. Kalashnikov, a graduate student of the Ural State Pedagogical University, for given oppor-

tunity to adapt the technique developed by them and to carry out the present research for identification of specifics of a professional and pedagogical reflection of modern students.

The author would also like to thank all the reviewers for their constant interest in the research and timely response and recommendation for publication.

For citation: Dudina M. N. Professional-pedagogical reflection of students: Results of empirical research work. *The Education and Science Journal*. 2017; 10 (19): 47–68. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-47-68

*Поскольку личность никогда не дана готовой,
но всегда создается, она есть не пассивная вещь,
но творческий процесс: чтобы познать личность,
надо подсмотреть ее в напряжении ее волевого усилия.*

С. И. Гессен

Введение

Вызовы нового века, связанные с ускоряющейся динамикой обновления и распространения знаний и высоких технологий, требуют подготовки компетентного, инициативного и мобильного учителя (преподавателя), открытого к восприятию нового, четко осознающего свои профессиональные цели в новых социально-экономических условиях и владеющего соответствующими компетенциями для их достижения¹. Однако в настоящее время существует противоречие между возрастающими запросами общества и государства относительно компетентности и профессионализма педагога и личными желаниями, потенциалом и реальными достижениями студентов, ориентированных на педагогическую деятельность. Это противоречие объясняется среди прочего усилением требований к педагогической деятельности и ее результатам, обусловленным появлением профессионального стандарта и внедрением в практику «эффективных контрактов» между образовательными учреждениями и педагогами, что, бесспорно, влияет на характер мотивации современных учителей, их ценностное отношение к своей профессии и психологическую готовность к принятию новых жизненных и трудовых реалий [1].

¹ Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. Москва: Московский психолого-социологический институт, 2005. 216 с.; Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2013. 416 с.

Устранение указанного противоречия мы видим в повышении ценностного отношения будущих педагогов к выбору профессии, которое предполагает их адекватную рефлексию по поводу желания быть современным педагогом (интенции), своих индивидуальных возможностей (потенции) и собственных реальных достижений (посиденции). На решение этой задачи нацеливает и содержание образовательных стандартов, в которых описаны обязательные для выпускников высшей школы общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции, соответствующие уровню полученного образования.

Персональная рефлексия студентов позволяет соотнести объективные и субъективные критерии предъявляемых высоких требований к профессии педагога с личностным и социальным потенциалом учащегося и его достижениями. Наше исследование преследовало цель получить на основе ценностных представлений об избранной профессии общую картину разнородных позиций его участников – студентов педагогических вузов. Анализ полученной информации имеет важное практическое значение для оказания поддержки учащимся в осознанном выборе педагогической специальности или в принятии своевременного решения об отказе от нее на основе взвешенной самооценки.

Обзор литературы

Эмпирическое исследование профессионально-педагогической рефлексии проводилось с опорой на положения отечественной психологии и педагогики о профессиональной деятельности (А. А. Деркач, О. Н. Кузьмина), профессиональном становлении (Э. Ф. Зеер, О. В. Митина, А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк) и о профессиональном самоопределении со школьных лет (Е. А. Климов, Д. А. Кузнецов, Н. С. Пряжников). В частности, мы воспользовались предложенной Д. А. Кузнецовым концепцией психолого-педагогической фасилитации самоопределения старшеклассников, в рамках которой была разработана критериально-уровневая шкала как инструмент самооценки процесса самоопределения [2, 3]. Нам близка также позиция Л. И. Кобышевой и А. П. Кротовой, которые рассматривают самоопределение как условие становления профессионализма будущих педагогов [4].

В работах указанных авторов речь идет о социальных и личностных аспектах рефлексии студентов относительно профессионального выбора, который стимулируется ценностно-смысловым пониманием миссии (предназначения) педагога и ориентирует его на выполнение профессиональной деятельности как социального долга, а также на личностное развитие и удовлетворение собственных потребностей и мотивов.

Социокультурные трансформации последних лет, среди которых мы особо выделяем отсутствие обязанности работать педагогом после окончания педагогического вуза, существенно повлияли на профессиональные установки студентов, обучающихся на педагогических специальностях. Возник феномен трансфессии – вида трудовой активности на основе синтеза профессиональных компетенций, потребовавшего модернизации традиционной практики профессиональной подготовки кадров и, безусловно, разработки методологических основ развития транспрофессионализма действующих и будущих педагогов [5].

Институт высшего профессионального педагогического образования в нашей стране прошел путь от централизованной системы советского времени с высоким уровнем идеологизации и государственной регламентации до реализации личностно ориентированной, компетентностной модели образования. Радикальные изменения целей, ценностей, проектируемых и реально достигаемых результатов нашли отражение в новой образовательной парадигме, целостно определяющей стратегические ориентиры и тактические средства совершенствования системы образования.

Рассматривая образовательную парадигму как концептуальную схему, В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова акцентируют внимание на необходимости понимания педагогического процесса и его возможностей в контексте общего процесса развития культуры и цивилизации [6, с. 22].

Концептуальные изменения привели к пересмотру целей, содержания и технологий педагогической деятельности, трансформации традиционных функций и усложнению преподавательского труда [7].

На фоне этого овладение компетенциями в студенческие годы становится доминирующим фактором подготовки успешного мобильного и креативного педагога-профессионала, готового и способного содействовать развитию этих качеств у тех, кого он обучает. Дополнительно отметим, что Министерство образования и науки юридически закрепило требование о наличии педагогического образования для тех, кто работает с детьми, в том числе в дополнительном образовании¹.

Отечественная педагогика, впрочем, как и зарубежная, проделала долгий путь от авторитарной, жесткой (если не сказать – жестокой) нормативно-регулятивной этической доминанты подавления свободы личности (что проявлялось и в определении целей, и в организации учебного процесса, и в оценке его результатов) к нравственно-ориентирующей цен-

¹ Право на занятие педагогической деятельностью [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 25.09.2017).

ностно-смысловой этической доминанте с признанием прав, свободы и достоинства личности в сфере образования и в жизни в целом¹.

Динамичные изменения отношения общества и государства, семьи и растущего поколения к профессии учителя сопровождаются, как уже говорилось выше, нарастающей требовательностью к его компетентности и стилю педагогической деятельности, который должен соответствовать новой, гуманистической образовательной парадигме². Однако сегодняшние студенты педагогических специальностей вряд ли имели в школе и приобретают в университете экзистенциальный опыт этико-гуманистической образовательной практики, необходимый им в предстоящей работе в образовательных организациях. Подтверждение довольно малым переменам в реалиях педагогического труда можно обнаружить, сравнив результаты научных исследований прошлого и начала нового века. Авторы и тех, и других отмечают у большинства педагогов

- ригидность и прямолинейность мышления, «морализаторство» (Р. М. Грановская, Е. Н. Рогов);
- монологичность, формализованность коммуникативных процессов, снижение самокритики, формирование компенсаторного ощущения превосходства над окружающими, их деперсонализацию (С. В. Кондратьева, А. В. Осницкий);
- упрощение межличностных отношений с обучаемыми, которое проявляется в дидактизме речи, авторитарности и категоричности суждений (Г. А. Виноградова).

До сих пор у педагогов наблюдается низкая коммуникативная толерантность, запеллационность в оценках, стремление перевоспитывать, используя «карательные» педагогические средства в целях достижения безоговорочного подчинения себе (Н. В. Панова, Э. Э. Сыманюк, А. А. Печеркина).

Конечно, перечисленные негативные качества присущи не всем педагогам. Так, Э. Э. Сыманюк и А. А. Печеркина, исследуя структурные (деятельностный, личностный и социально-коммуникативный) компоненты профессиональной компетенции современного школьного учителя, выявили значимые различия в выраженности всех компонентов профессиональной компетентности между педагогами, работающими в инновационных и традиционных школах. Полученные результаты показали, что преподаватели инновационных школ (гимназий, лицеев) больше склонны к саморазвитию в профессии, толерантны к неопределенности. А вот для

¹ Дудина М. Н. Педагогика – долгий путь к гуманистической этике. Екатеринбург: Наука, 1998. 311 с.

² Дудина М. Н. История педагогики – диалог парадигм: учебное пособие. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2008. 196 с.

учителей традиционных школ больше свойственен высокий уровень тревожности и ригидности. Такой вывод был сделан в ходе исследования авторами характеристик профессиональной деятельности учителей школ г. Екатеринбурга, участниками которого стали 380 педагогов-женщин в возрасте от 22 до 70 лет [8].

Как справедливо полагает Э. Ф. Зеер, недостаточный уровень развития ОК, ОПК и ПК у учителей негативно влияет на самоопределение учащихся в современных конфликтующих реальностях, разлад между которыми имеет тенденцию к усилению [9]. Схожий тезис содержат современные зарубежные исследования, посвященные вопросам идентичности вступающей во взрослую жизнь личности [10], а также поиску педагогических средств и путей преодоления затруднений в процессе самоопределения учащихся колледжей [11].

Освоение гуманистически ориентированной образовательной парадигмы и компетентностного подхода происходят в условиях рыночных отношений, существенно меняющих характер трудового взаимодействия и значимых для выбора сферы занятости, который стал во многом зависеть от степени материального вознаграждения за работу. Это обстоятельство, безусловно, влияет и на мотивацию выбора профессии педагога, сохранение приверженности ей, особенно на протяжении всей жизни.

Одним из следствий неверного выбора трудового призвания может стать непрофессионализм работника, который Н. В. Кузьмина связывает с понятием «профессиональная стагнация», а Е. П. Ермолаева, О. С. Ноженкина называют «профессиональным маргинализмом». Этими и подобными определениями характеризуются функционеры, механически исполняющие свои профессиональные обязанности, избегающие ответственности за результаты собственного труда, перекалывающие вину за неудачи на окружающих, неосознанно, а порой и сознательно искажающие факты, некритически относящиеся к себе, преувеличивающие собственные заслуги, стремящиеся самоутвердиться агрессивными методами.

С. А. Минюрова сущностным признаком непрофессионализма считает внешнюю формальную причастность к профессии при внутренней непринадлежности к ней, что у педагога часто проявляется в стремлении манипулировать обучаемыми, властвовать над теми, кого он учит и оценивает¹. В конечном счете такой стиль профессионального поведения приводит к деформации и деструкции личности.

¹ Минюрова С. А. Профессиональный маргинализм в сфере высшего образования // Современное образовательное пространство: проблемы и перспективы: материалы Международной научной конференции, Екатеринбург, 27–29 марта 2007. Екатеринбург, 2007. С. 147–149.

Склонность к подавлению личности обучаемых может быть обусловлена отсутствием у педагога представлений о правилах и нормах гуманистической этики или вовсе отрицанием ценностей гуманного воспитания и образования. Противостоять этому можно посредством целенаправленного и своевременного развития у будущего педагога внутренней мотивации, внутреннего локуса контроля, адекватной самооценки для понимания социальной и личностной ответственности за все свои действия и поступки при исполнении профессиональных обязанностей.

Этика педагога-гуманиста, по существу, подразумевает реализацию идей психолого-педагогической фасилитации (от англ. *facilitate* – помогать, облегчать, способствовать), которая основывается на безусловном признании самоценности личности и предполагает профессионально организованную поддержку и сопровождение каждого обучающегося по его индивидуальной траектории развития и обучения¹. Фасилитация является альтернативой принуждению, насилию в образовании² и соответствует его личностно ориентированной модели, согласно которой реализуются гуманистические идеалы творческой свободы личности, уважения и бережного отношения к человеческому достоинству, преодоления обезличенности учебного процесса, в результате чего обучающийся обретает способности успешной социализации, собственной идентификации, успешного преодоления возрастных кризисов³.

Если во все времена обучение в школе и вузе традиционно фокусировалось на учителе и преподавателе, то новая образовательная парадигма актуализирует активность и креативность обучаемых, добывающих и творчески применяющих знания в условиях расширяющейся их доступности⁴. Наш опыт показывает, что это реально, если педагогическая деятельность и общение актуализируют развитие инновационного потенциала личности.

В то же время Э. В. Галажинский отмечает: «Попытки реализации стратегии инновационного развития показали, что ожидаемое ускорение не происходит по причине отсутствия у людей готовности к инновационному

¹ Роджерс К. Свобода учиться «Freedom to learn for the 80's»: перевод с англ. Москва: Смысл, 2002. 527 с.

² Marcia J. E. Identity in adolescence. Handbook of Adolescents Psychology. In Adelson J. (ed). New York, 1980. P. 159–183.

³ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва. Прогресс, 1996. 334 с.; Waterman A. S. Identity Status theory and Erikson's theory: Communications and Differences // Developmental Review, 1988. № 8. P. 185–208.

⁴ Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: школы: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2015. 152 с.

поведению. Воспитание инновационной активной личности становится сегодня одной из основных целей не только школьной системы, но и высшего, последиplomного и непрерывного образования»¹.

Этому содействует разработка инновационной методологической платформы [12], исследование модели и условий формирования инновационной личности [13], психофизиологических детерминант готовности к инновационной деятельности [14].

Инновации рассматриваются как ценность в образовании [15], в котором психолого-педагогическая инноватика непосредственно и опосредованно влияет на формирование и развитие личности обучающихся [16].

Ведутся исследования содержания нового научного понятия «личность носителя инновационной культуры» и свойств личности студентов как носителей инновационной культуры [17, 18].

На основе критического отношения к традициям и инновациям уточняются ключевые понятия, появившиеся в теории и практике российского образования по ходу его реформирования [19].

Мы видим развитие инновационно активной личности будущего педагога как развитие личности-носителя инновационной культуры, включая культуру педагогическую, которая должна формироваться уже в студенческие годы, и мы осознаем необходимость преодоления отживших авторитарных традиционных форм отношений «преподаватель – студент».

Современным студентам, в отличие от их предшественников, доступны разнообразные источники знаний, однако открытость огромных цифровых информационных массивов не гарантирует обретения умений работать с ними, быть избирательными в потреблении и использовании информации, творчески применять и генерировать ее сначала в учебной вузовской практике, затем в реальной профессиональной деятельности.

Масштабное внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий требует личностного, персонализированного подхода к обучению в вузе. Цифровая цивилизация открывает новые средства, способы, методы расширения и углубления жизненного и образовательного опыта студентов. Традиционное академическое обучение с преобладанием репродуктивного характера познания и прогнозируемых результатов за счет получения знаний в готовом виде от преподавателя постепенно уходит в прошлое.

¹ Галажинский Э. В. Инновационный потенциал личности: содержание, структура, пути развития [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.raop.ru/content/Otdelenie_psihologii_i_fiziologii.2011.06.15.Spravka.pdf (дата обращения: 2 сентября 2017 г.).

Вместе с тем использование инноваций в образовании порождает новые проблемы, решение которых в современном университете реально только в условиях актуализации ассертивной личности студента и его психолого-педагогической фасилитации. В связи с этим необходим этико-педагогический дискурс об избирательности личности как носителя инновационной культуры [20, 21].

Материалы и методы исследования

Педагогический анализ, осуществляемый в целях совершенствования образовательного процесса для его дальнейшего прогнозирования, психолого-педагогического проектирования и опережающего экспериментирования¹, предполагает наличие и использование адекватного диагностического инструментария. Поиск последнего привел нас к идее С. А. Минюровой и А. И. Калашникова, разработавших конструкт профессиональной педагогической приверженности учителей и объемный опросник для ее измерения [21]. Методика была апробирована авторами в ходе исследования, в котором приняли участие 90 педагогов средних общеобразовательных учреждений г. Екатеринбурга и Свердловской области (возраст испытуемых от 21 года до 60 лет, педагогический стаж до 39 лет).

С. А. Минюрова и А. И. Калашников вслед за зарубежными авторами Дж. Мейером, Н. Аллен, Л. А. Смитом, Дж. Бегреймом (J. Meyer, N. Allen, C. Smith, J. Bagraim) рассматривают профессиональную приверженность как психологическое отношение индивида к профессии, основывающееся на идентификации, включенности, эмоциональном отношении к профессии, осознании потерь, связанных с уходом из профессии, и чувстве долга перед профессией [22, с. 161].

Решая иную задачу, не связанную с психометрической диагностикой и теоретической валидизацией методики С. А. Минюровой и А. И. Калашникова, заручившись согласием ее авторов, мы адаптировали материалы источника к нашей задаче по изучению состояния профессионально-педагогической рефлексии студентов разных уровней высшего образования – от бакалавриата до послевузовского образования. Внимание акцентируя на понятии *рефлексия* (лат. reflexio – обращение назад) как процессе самопознания субъектом своего внутреннего психического состояния на основе принимаемых критериев оценки. Испытуемым был предложен оптимальный, в соответствии с нашим исследованием, вариант анкеты из 25 вопросов (в отличие от 48 вопросов оригинала) с 110 утверждениями

¹ Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2001. С. 15–16.

ями в пробной версии. В целях прагматической валидизации (практической эффективности и значимости) опросника при его составлении мы руководствовались рекомендациями по разработке тестов¹ и, как С. А. Минюрова и А. И. Калашников, использовали семибалльную шкалу оценки от 1 («полностью не согласен») до 7 баллов («полностью согласен»).

Таблица 1

Информация об участниках исследования

Table 1

Information about the participants of the research work

Название вуза, специальности	Уровни образования			
	бакалавриат, 4-й курс	магистратура, 1-й курс	аспирантура, 3-й курс	образование после вуза
УрГПУ, Институт специального образования: специальности «Логопедия», «Специальная дошкольная педагогика и психология»	33	11	–	27
РГППУ: специальность «Музыкально-компьютерные технологии»; специальности «Музыкально-компьютерные технологии» и «Педагогическая психология»	14	8	–	–
УрФУ: специальность «Социокультурная деятельность»; специальности «Госслужба», «Документоведение»; специальности «Русская литература», «Мировая литература», «Сравнительное языкознание»	–	–	8	–
	10	–	–	–
	–	17	–	–
	–	25	–	–
Итого	57	61	8	27

Адаптация методики С. А. Минюровой и А. И. Калашникова была направлена на получение эмпирических данных, которые позволили бы сделать выводы о необходимости дальнейшего теоретического и практического исследования возможностей современного высшего образования, ориентирующего на профессию педагога и содействующего его целенап-

¹ Батурин Н. А., Мельникова Н. Н. Технология разработки тестов: часть II // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2009. Вып. 7. № 42 (175). С. 11–25.

равленному становлению как личности и как профессионала. При этом мы понимали, что оптимистический вариант профориентации предполагает психолого-педагогическую фасилитацию осознанного выбора профессии педагога как исполнения миссии; а в противном случае отказ от нее – содействие профессиональной мобильности студентов для предотвращения в будущем их профессиональной стагнации и профессионального педагогического маргинализма.

В эмпирическом исследовании в 2017 г. приняли участие 153 человека: студенты различных специальностей Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) и Уральского федерального университета (УрФУ).

Студентам всех уровней обучения, участвующим в опросе, было предложено оценить себя как профессионала-педагога на соответствие объективно предъявляемым требованиям к профессии и личности педагога, с которыми респонденты должны были сопоставить

- собственные желания (интенции);
- личные возможности (потенции);
- свои достижения и результаты обучения (посиденции).

Результаты обрабатывались, соответственно, по двум критериям:

1) сложившиеся в современном обществе представления о высоких требованиях к профессии;

2) реальное совпадение общественных представлений с личностными, что позволило сделать вывод о понимании каждым участником исследования собственной возможности / невозможности достойно реализоваться в профессии педагога.

Результаты исследования

Исследование, проведенное с учетом гендерного признака, позволило выявить три уровня самооценки профессионально-педагогической рефлексии студентов разных возрастов и разных уровней высшего образования: низкий, средний, высокий.

В основном студенты рефлексировали о собственном отношении к избранной профессии педагога и своей готовности к педагогической деятельности на среднем и высоком уровнях. Согласно ответам респондентов, на среднем уровне приверженности профессии находились 76 человек, или 49,6% опрошенных, на высоком – 61 человек, или 39,8%. Только 16 студентов (10,4%) из 153 участников исследования отнесли себя к низкому уровню приверженности профессии. Подробно результаты опроса представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты опроса обучающихся на разных уровнях высшего педагогического образования, чел.

Table 2

Survey results among students of different levels of higher pedagogical education, students

Обучающиеся на разных уровнях образования в вузах	Низкий уровень приверженности профессии	Средний уровень приверженности профессии	Высокий уровень приверженности профессии
Бакалавры – 57, в том числе:	7	27	18
УрГПУ – 33	–	17	16
мужчины	–	–	–
женщины	–	17	16
РГППУ – 14	2	10	2
мужчины	1	4	1
женщины	1	6	1
УрФУ – 10	5	5	–
мужчины	1	–	–
женщины	4	5	–
Магистры – 61, в том числе:	8	31	22
УрГПУ – 11	1	4	6
мужчины	–	1	–
женщины	1	–	6
РГППУ – 8	–	3	5
мужчины	–	2	–
женщины	–	1	5
УрФУ, исторический факультет – 17	4	8	5
мужчины	3	4	1
женщины	1	4	4
УрФУ, филологический факультет – 25	3	16	6
мужчины	–	3	–
женщины	3	13	6
Аспиранты РГППУ	–	4	4
мужчины	–	1	2
женщины	–	3	2
Студенты системы дополнительного послевузовского образования	1	9	17
УрГПУ – 27			
мужчины	1	2	2
женщины	–	7	15

Дальнейший анализ полученных данных был проведен по двум критериям, которые мы условно разделили:

- на объективный, отражающий сложившиеся в современном обществе представления респондентов о высоких требованиях к профессии педагога, реализующего на практике гуманистическую образовательную парадигму;
- субъективный, согласующийся с самооценкой опрошенных реального совпадения общественных представлений с потенциалом личностного и профессионального развития.

Эти два критерия позволили на основе самооценки студентов проанализировать их желания (интенции), возможности (потенции) и достижения (посиденции) для осмысления собственной принадлежности к профессии педагога и возможности / невозможности достойно реализоваться в ней.

Отмеченные респондентами ответы-утверждения анкеты подтвердили признание студентами высоких требований, предъявляемых к профессии педагога. Приведем конкретные количественные показатели (табл. 3).

Таблица 3

Данные о количестве респондентов, согласившихся с утверждениями

Table 3

The number of the respondents who accepted the statements given

Утверждение	Респонденты, согласившиеся с утверждением, чел.	Респонденты, согласившиеся с утверждением, %
Педагог ни в коем случае не может себе позволить работать «спустя рукава»	108	70
Быть педагогом – призвание	80	52
Педагог обязан повышать свою квалификацию чаще, чем это требуется представителям других профессий	56	36

При оценке своего потенциала и возможностей его реализации с утверждением «Мои профессиональные цели и ценности полностью повторяют личные» согласились 20 человек (13% опрошенных); а с утверждениями «Я не вижу себя в другой профессии, кроме профессии педагога» и «Мои ожидания не реализуются, если не буду педагогом» – 14 человек (9%).

Таким образом, студентами признаются высокие требования, предъявляемые к профессии педагога (от 36 до 70% респондентов на разных уровнях высшего образования), однако при соотнесении этих требований со своими возможностями опрошенные показали значительно более низкие результаты: с утверждениями этого блока анкеты согласились от 9 до 13% респондентов.

Использование непараметрического U-критерия Манна-Уитни, который применяется для сравнения средних значений независимых выборок, позволило выявить значимые различия между группами бакалавров и сту-

дентов послевузовского образования ($U=512,5$ при $P=0,014$), а также в группах магистров и студентов послевузовского образования ($U=581,5$ при $P=0,029$). Это наглядно показано в табл. 4 и на рис. 1 и 2. В обоих случаях уровень приверженности профессии у студентов послевузовского обучения значимо выше. В остальных группах значимых различий не обнаружено.

Таблица 4

Показатель U-критерия Манна-Уитни для групп с различным уровнем образования

Table 4

Mann-Whitney U-test for groups of different education levels

Группа	Бакалавры	Магистры	Аспиранты	Послевузовское образование
Бакалавры		1680,0	172,0	512,5*
Магистры	1680,0		194	581,5*
Аспиранты	172,0	194		96,0
Послевузовское образование	512,5*	581,5*	96,0	

*Значимые различия при $P<0,05$

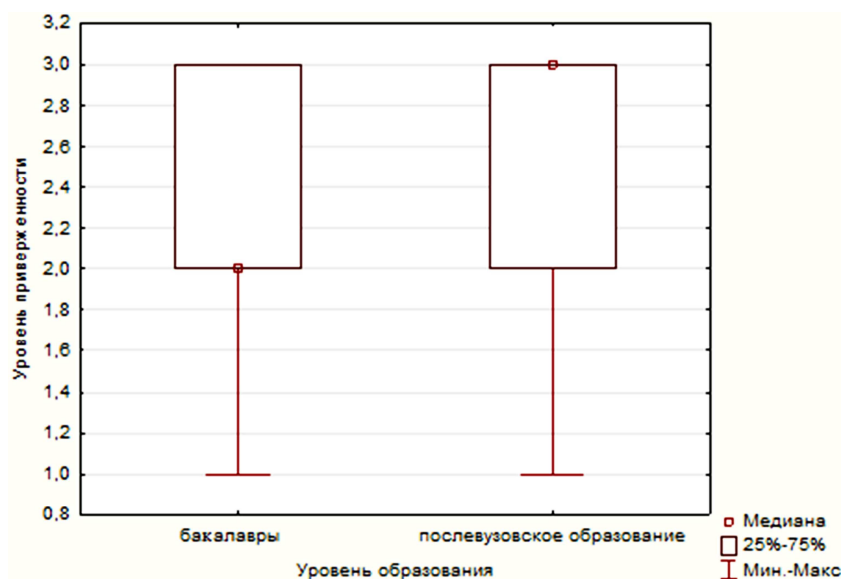


Рис. 1. Диаграмма диапазона данных о приверженности профессии педагога в группах бакалавров и студентов послевузовского обучения:
1 – низкий уровень, 2 – средний, 3 – высокий уровень

Fig. 1. Data amplitude in groups of bachelor degree students and students of post graduate education:

1 – a low level, 2 – a medium level, 3 – a high level

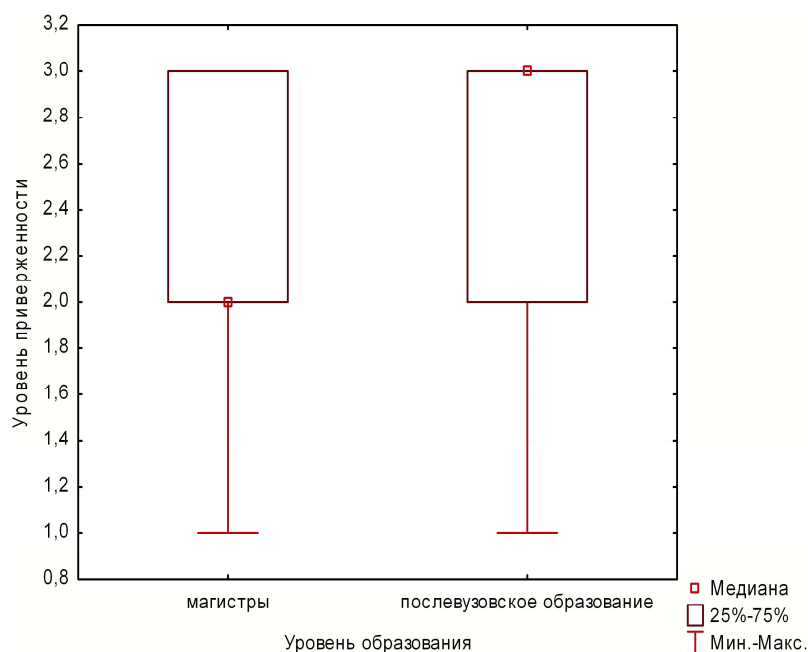


Рис. 2. Диаграмма диапазона данных о приверженности профессии в группах магистров и студентов послевузовского обучения:

1 – низкий уровень, 2 – средний, 3 – высокий

Fig. 2. Data amplitude in groups of magistracy degree students and students of post graduate education:

1 – a low level, 2 – a medium level, 3 – a high level

Различий в степени приверженности профессии между студентами (бакалаврами и магистрами) собственно педагогических вузов – УрГПУ и РГППУ – обнаружено не было ($U=381,5$ при $P=0,167$).

Согласно глубокой мысли выдающегося отечественного педагога С. И. Гессена, высказывание которого вынесено нами в эпиграф статьи, личность никогда не дается готовой – она создается постепенно¹. Поэтому необходим творческий образовательный процесс, требующий самопознания и волевых усилий тех, кто выбирает профессию педагога. Высшее образование призвано целенаправленно содействовать этому, своевременно оказывая помощь учащимся в становлении их как профессионалов.

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995. С. 73.

Обсуждение и заключения

Проведенное нами исследование профессионально-педагогической рефлексии студентов педагогических вузов Екатеринбурга позволяет констатировать следующие результаты.

1. Эмпирическим путем отсортированы и выверены формулировки вопросов для самооценки студентов, обучающихся на разных уровнях высшего образования, включая послевузовское. Варианты ответов-утверждений анкеты нацеливают респондентов на соотнесение растущих требований общества, государства, семьи и учащихся к профессии педагога, индивидуальные характеристики которого (интенции, потенции, возможности) должны соответствовать гуманистической образовательной парадигме и личностно ориентированной модели обучения и воспитания. Реальная свобода выбора профессии педагога требует наличия личностной и социальной ответственности (деонтологии) за процесс и результаты развития каждого учащегося.

2. Полученные результаты подтвердили наше предположение о том, что самооценка студентов разных уровней высшего образования значимо коррелирует с признанием высоких требований социума, предъявляемых к профессии. Она нацеливает на развитие личностной и профессионально-педагогической рефлексии по поводу выбора данной профессии как возможности / невозможности реализовать собственные ожидания, потребности, мотивы и систему ценностей. Пока остается открытым вопрос о продуктивности профессиональной мобильности студентов в меняющейся системе ценностей и жизненных реалий рыночных отношений, что требует дополнительных соответствующих психолого-педагогических и социологических исследований.

3. Интерпретация полученных результатов указывает на необходимость организации психолого-педагогического сопровождения (фасилитации) каждого студента при его продвижении по индивидуальному образовательному маршруту. С этим сопровождением мы связываем решение проблем становления педагогического профессионализма и профилактики педагогического маргинализма в динамично меняющейся системе ценностей.

4. Данное исследование не исчерпывает актуализированной проблемы развития профессионально-педагогической рефлексии студентов и может быть продолжено в плане изучения индивидуальных и групповых ориентаций и профессиональной мобильности студентов педагогических специальностей, в том числе по гендерному принципу.

Список использованных источников

1. Минюрова С. А., Калашников А. И. Профессиональная приверженность педагогов как показатель психологической готовности к внедрению профессионального стандарта // *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 8. С. 90–108.
2. Кузнецов Д. В. Психолого-педагогическая фасилитация как необходимое условие успешного самоопределения старшеклассников // *Образование и наука*. 2015. № 9. С. 120–133.
3. Кузнецов Д. В. Критериально-уровневая шкала как инструмент самооценки процесса самоопределения старшеклассников // *Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры*. 2016. № 3 (151). С. 128–136.
4. Кобышева Л. И., Кротова А. П. Самоопределение как условие становления профессионализма будущих педагогов // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2012. № 2. С. 95–103.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28.
6. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2011. 176 с.
7. Багирова А. П., Ключев А. К., Нотман О. В., Шубат О. М., Щербина Е. Ю., Яшин А. А. Преподавательский труд в современной России: трансформация содержания и оценки: монография. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2016. 207 с.
8. Symanyuk E. E., Pecherikina A. A. A Study on the Components of Teachers' Professional Competence // *New Educational Review*. 2016. Т. 44, № 2. P. 198–210.
9. Зеер Э. Ф. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях: коллективная монография. Екатеринбург: РГППУ, 2012. 102 с.
10. Schwartz S. J. Identity around the world. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2012. Vol. 138. P. 11–52.
11. Luyckx K., Klimstra T. A., Duriez B., Schwartz S. J., Vanhalst J. Identity processes and coping strategies in college students: Short-term longitudinal dynamics and the role of personality // *Journal of Youth and Adolescence*. 2012. № 41. P. 1226–1239.
12. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Инновационная методологическая платформа высшего образования // *Вестник Университета Российской академии образования*. Москва: УРАО, 2012. № 4 (62). С. 8–36.
13. Демочко В. Б. Инновационная личность: модель и условия формирования // *Научное сообщество студентов: материалы VI Международной студенческой научно-практической конференции*. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. С. 253–262.
14. Долгова В. И. Психофизиологические детерминанты готовности к инновационной деятельности // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013. № 12. С. 17–24.

15. Подымова Л. С. Инновации как ценность // Инновации в науке и образовании: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2014. С. 7–11.

16. Подымова Л. С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2012. 207 с.

17. Загоруля Т. Б. Актуализация личности студентов как носителей инновационной культуры: проблема методик исследования // Теория и практика общественного развития. 2015. № 16. С. 216–219.

18. Загоруля Т. Б. Развитие креативных свойств личности студентов средствами инновационной дидактики // Научное мнение. 2015. № 9. С. 151–157.

19. Загвязинский В. И. Об уточнении ключевых понятий в теории и практике реформирования российского образования // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект)». Тюмень: Печатник, 2011. 490 с.

20. Дудина М. Н. Ассертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 4 (132). С. 163–172.

21. Дудина М. Н. Достоинство личности носителя инновационной культуры в этико-педагогическом дискурсе // European Social Science Journal. 2014. Т. 2, № 3. С. 347–353.

22. Минюрова С. А., Калашников А. И. Опросник профессиональной приверженности // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 158–167.

References

1. Minyurova S. A., Kalashnikov A. I. Professional adherence of teachers as an indicator of psychological readiness to introduce a professional standard. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (8): 90–108. (In Russ.)

2. Kuznetsov D. V. Psychological and pedagogical facilitation as a necessary condition for successful self-determination of high school students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2015; 9: 120–133. (In Russ.)

3. Kuznetsov D. V. Criterial-level scale as a tool for self-assessment of the process of self-determination of senior pupils. *Izvestiya Uralskogo federalnogo Universiteta. Seria 1. Problemy Obrazovaniya, nauki i kultury = News of Ural Federal University. Series 1. Problems of Education, Science and Culture*. 2016; 3 (151): 128–136. (In Russ.)

4. Kobysheva L. I. Krotova A. P. Self-determination as a condition for the formation of the professionalism of future teachers. *Obshchestvo: sotziologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2012; 2: 95–103. (In Russ.)

5. Zeer E. F., Simanyuk E. E. Methodological guidelines for the development of transprofessionalism of teachers of vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (8): 9–28. (In Russ.)
6. Zagvyazinsky V. I., Strokova T. A. Pedagogicheskaya innovatika: problemy strategii i taktiki = Pedagogical innovation: Problems of strategy and tactics. Tyumen: Tyumen State University; 2011. 176 p. (In Russ.)
7. Bagirova A. P., Klyuev A. K., Notman O. V., Shubat O. M., Shcherbina E. Yu., Yashin A. A. Prepodavatelskij trud v sovremennoj Rossii: transformatsii soderzhaniya i otzenki = Teaching work in modern Russia: Transformation of content and evaluation. Ekaterinburg: Ural Federal University; 2016. 207 p. (In Russ.)
8. Symanyuk E. E., Pecherkina A. A. Study on the components of teachers' professional competence. *New Educational Review*. 2016; 44 (2): 198–210.
9. Zeer E. F. Samoopredelenie uchashchejsya molodezhi v sovremennykh konfliktuyushchih realnostyah = Self-determination of young students in contemporary conflicting realities. Ekaterinburg: Russian State Pedagogical University; 2012. 102 p. (In Russ.)
10. Schwartz S. J. Identity around the world. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2012; 138: 11–52.
11. Luyckx K., Klimstra T. A., Duriez B., Schwartz S. J., Vanhalst J. Identity processes and coping strategies in college students: Short-term longitudinal dynamics and the role of personality. *Journal of Youth and Adolescence*. 2012; 41: 1226–1239.
12. Berulava G. A., Berulava M. N. Innovative methodological platform of higher education. *Vestnik universiteta rossijskoj akademii obrazovaniya = Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*. 2012; 4 (62): 8–36. (In Russ.)
13. Demochko V. B. Innovative personality: model and conditions of formation. In: *Nauchnoe soobshchestvo studentov: materialy VI mezhdunarodnoj studentcheskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii = Scientific Community of Students: Materials of the 6th International Students' Scientific-Practical Conference*; 2015 Dec 31; Cheboksary. Cheboksary: CNS Interactive Plus; 2015. p. 253–262. (In Russ.)
14. Dolgova V. I. Psychophysiological determinants of readiness for innovative activity. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2013; 12: 17–24. (In Russ.)
15. Podymova L. S. Innovations as a Value. In: *Innovatsii v nauke I obrazovanii. Sbornik nauchnykh statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii = Innovations in Science and Education. Collection of Scientific Articles of the International Scientific and Practical Conference*; 2014 Nov 14; Moscow. Moscow: Moscow State Pedagogical University; 2014. p. 7–11. (In Russ.)
16. Podymova L. S. Psihologo-pedagogicheskaja innovatika: lichnostnyj aspekt = Psychological and pedagogical innovation: Personal aspect. Moscow: Moscow Pedagogical State University; 2012. 207 p. (In Russ.)
17. Zagorulya T. B. The actualization of the personality of students as carriers of innovative culture: Problem of research methods. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. 2015; 16: 216–219. (In Russ.)

18. Zagorulya T. B. Development of the creative properties of the personality of students by means of innovative didactics. *Nauchnoe mnenie = Scientific Opinion*. 2015; 9: 151–157. (In Russ.)

19. Zagvyazinsky V. I. On the clarification of key concepts in the theory and practice of reforming the Russian education. In: *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnim uchastiem «Formirovanie lichnosti v sotziokulturnom informatzionnom prostranstve sovremennogo otechestvennogo obrazovaniya (regionalnyj aspekt)» = Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “Formation of the personality in the socio-cultural information space of modern domestic education (regional aspect)”*; 2011 Mar 01–02; Tyumen. Tyumen: Publishing House Pechatnik; 2011. 490 p. (In Russ.)

20. Dudina M. N. Assertive behavior in the ethical-pedagogical discourse. *Izvestiya Uralskogo federalnogo universiteta. Seriya 1. Problemy obrazovaniya, Nauki i kultury = News of Ural Federal University. Series 1. The Problems of Education, Science and Culture*. 2014; 4 (132): 163–172. (In Russ.)

21. Dudina M. N. The dignity of the personality of the carrier of innovative culture in the ethical-pedagogical discourse. *European Social Science Journal*. 2014; 2 (3): 347–353. (In Russ.)

22. Minyurova S. A., Kalashnikov A. I. The questionnaire of professional adherence. *Voprosy psichologii = Questions of Psychology*. 2017; 1: 58–167. (In Russ.)

Информация об авторе:

Дудина Маргарита Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета им. первого президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: mndudina@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 16.08.2017; принята в печать 25.11.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Margarita N. Dudina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: mndudina@yandex.ru

Received 16.08.2017; accepted for publication 15.11.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.035

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-69-95

ОПЫТ КОНСТИТУИРОВАНИЯ АНТИНОМИЧЕСКОЙ ДИАЛЕКТИКИ В ЮВЕНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ А. С. МАКАРЕНКО

Н. К. Чапаев

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

Аннотация. Введение. Актуальность исследования проблемы антиномической диалектики в ювенальной педагогике обусловлена противоречием между возрастающей потребностью в разработке адекватного эвристического инструментария изучения аспектов воспитания растущего поколения, с одной стороны, и игнорированием богатейшего позитивного опыта ювенальной педагогики А. С. Макаренко – с другой.

Цель статьи заключается в раскрытии и научном обосновании эффективности диалектико-антиномического подхода А. С. Макаренко к решению проблем любви в ювенальной среде.

Методология и методы. Общеметодологическую базу исследования составила диалектика – закон совпадения противоречий. В работе использовались герменевтические методы (интерпретация, осмысление, понимание); анализ и синтез, конкретизация и обобщение, универсализация и унификация, трансформация и преобразование, идеализация и экстраполяция; метод целенаправленного построения системы новых теоретических представлений, синтезированных из совокупности элементов знаний различной природы; метод аналогий, основанный на общности фундаментальных законов диалектики для процессов различной природы; мысленный эксперимент; метод двойного вхождения базисных компонентов в систему. Ведущим подходом к изучению центральной проблемы исследования явился принцип антиномности, позволяющий рассматривать полярности как необходимые равноправные составляющие в рамках целостного процесса (явления) и предлагающий пути адаптации к ним.

Результаты и научная новизна. Установлены и научно обоснованы исходные параметры и роль антиномической диалектики при осуществлении в воспитательной системе А. С. Макаренко. В частности, сделан вывод о том, что использование антиномного по своей природе принципа нераздельного и неслиянного единства личности и коллектива позволило А. С. Макаренко создать воспитательную систему по принципу параллельного действия: в педагогическом процессе изменения происходят в первую очередь за счет роста значимости в нем самоуправленческих составляющих при минимизации дидактических, назидательных моментов.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть полезны при моделировании, проектировании и конструировании современных систем воспитания молодого поколения. Работа может быть рекомендована научным и практическим работникам образования, магистрантам, аспирантам; людям, занимающимся образовательной политикой; представителям предпринимательских кругов; всем, кого интересует настоящее и будущее нашего образования и воспитания.

Ключевые слова: антиномии, антиномическая диалектика, ювенальная (подростково-юношеская) педагогика; любовь

Для цитирования: Чапаев Н. К. Опыт конституирования антиномической диалектики в ювенальной педагогике А. С. Макаренко // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 10. С. 69–90. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-69-95

A. S. MAKARENKO' YOUTH PEDAGOGY: EXPERIENCE OF ANTINOMIC DIALECTICS FORMATION

N. K. Chapaev

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The significance of this study in relation to in relation to youth pedagogy is caused, on the one hand, by a contradiction between the increasing need for development of adequate heuristic tools for studying education aspects of the growing generation, and on the other hand, by ignoring of the richest positive experience of youth pedagogy of A. S. Makarenko.

The aim of the article is to disclose and scientifically justify the efficiency of dialectic- antinomic approach of A. S. Makarenko to the solution of problems of love in youth environment.

Methodology and research methods. Methodological framework of the research consists in dialectics – the law of coincidence of contradictions. The methods involved: hermeneutical methods (interpretation, conceptualization, under-

standing); analysis and synthesis, specification and generalization, universalization and unification, transformation and transition, idealization and extrapolation; a method of purposeful designing of a system of new theoretical representations synthesized from set of elements of knowledge of various types; the method of analogies based on community of fundamental dialectics laws for processes of various types; mental experiment; method of double-entry of basic components into the system. The principle of an antinomy was the leading research approach that enables to consider polarities as necessary equal components within a framework of complete process (phenomenon), providing ways to adapt to those components.

Results and scientific novelty. Implementation of initial parameters and role of antinomic dialectics of A. S. Makarenko's educational system are determined and scientifically proven. In particular, the present research has led to conclude that use of antinomic principle of integral unity of a personality allowed A. S. Makarenko to create educational system based on parallel action: in pedagogical process changes primarily occur due to the increasing importance of independent components along with minimization of didactic and instructive points.

Practical significance. The present findings and materials of the article might be useful for modeling and designing of modern educational systems for younger generation. This scholarly work can be recommended to academic and practical educators, undergraduates, graduate students; people who are engaged in educational policies; representatives of business communities; all those who are interested in the present and future of the Russian education.

Keywords: antinomies, antinomic dialectics, youth pedagogy, love

For citation: Chapaev N. K. Makarenko' youth pedagogy: Experience of antinomic dialectics formation. *The Education and Science Journal*. 2017; 10 (19): 69–90. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-69-90

Введение

Понятие антиномии философами характеризуется как «противоречие, образуемое двумя суждениями (умозаключениями, законами), каждое из которых признается истинным»¹. Таким образом, смысловую доминанту рассматриваемой категории выражает противоречие. Следовательно, правомерно предположить наличие коррелятивных связей антиномии с диалектикой – наукой о противоречиях, о единстве и борьбе противоположностей, о всеобщих законах развития природы, общества, человека

¹ Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд-во В. М. Скакун, 1998. 896 с.

и мышления¹. Это в известном смысле подвигает нас к легитимации существования антиномической диалектики. В дополнение к ее диалектической начинке антиномическая диалектика включает в себя в качестве своей эвристической базы принципы «сходства в различии и различия в сходстве» и антиномности. Согласно первому соотношения противоположностей выражаются не диалектическим взаимоотрицанием, а гармонией и сходством². Второй принцип дополняет первый: он, помимо признания равноправности и равноценности полярностей, предлагает пути адаптации к ним. В своей совокупности данные принципы выражают суть так называемого «балансирующего мышления» (Т. Ф. Яркина [1]), образующего эвристический фундамент антиномической диалектики. Однако ниже мы увидим, что антиномический подход не отрицает полностью закон иерархии (пример с двухфакторным подходом). Фигурально выражаясь, одна из полярностей, как правило, бывает *равноправнее* и *равноценнее*.

Понятие «антиномическая диалектика» отнюдь не изобретение автора данной статьи. Сошлемся на статью П. П. Гайденко [2]. В обозначенной работе особый акцент делается на высказывании П. А. Флоренского, касающемся морально-этической и в определенной степени даже *любви* стороны проблемы антиномической диалектики. Согласно Гайденко, *вся антиномическая диалектика Флоренского строится на убеждении, что отказ от эгоизма и самоутверждения предполагает отказ от закона тождества*. Далее утверждается, что *любовь к другому, согласно Флоренскому, требует отказа от закона тождества, отмены его*. В подтверждение данного тезиса приводится положение Флоренского о том, что закон тождества есть синоним эгоизма, черствости, безлюбия и скопческого духа, антиномия же – синоним альтруизма, любви, веры и творчества.

С известной долей условности можно говорить о постмодернистских корнях антиномической диалектики. В частности, это касается релятивистского кредо постмодернизма, отрицающего абсолютизацию *единственно верных теорий и великих идей, универсальных истин и безусловных легитимных дискурсов, ибо они неизбежно порождают насилие над реальным, бесконечно разнообразным бытием*³. В число эвристических скреп антиномической диалектики мы также включаем экзистенциалистскую идею

¹ Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва: Республика, 2001. 719 с.

² Современная западная философия: словарь: 2-е изд., перераб. и доп. Москва: ТОН; Остожье, 1998. 544 с.

³ Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие. Москва: УРАО, 2002. 268 с.

принципиального отрицания человеческой «определенности» и человеческой «законченности». Как христианская религия исходит из постулата всепрощенчества, так и экзистенциалистская философия дает возможность человеку до последнего момента своего существования делать себя лучше, сильнее, добрее и т. д. Именно принципы всепрощенчества и неизмеримости человека лежат в основе системы социального перевоспитания А. С. Макаренко. В ней «одокументированная» предшествующая судьба подростка не только не являлась исходной базой педагогического воздействия, но и как бы «изымалась» из дальнейшего хода жизнедеятельности воспитанника: Макаренко не видел ни человеческого, ни педагогического смысла рыться в социогенетическом «белье» своих воспитанников. Великий педагог мог бы с полным основанием повторить слова Хайдеггера: человек есть «вот»¹. Макаренко солидаризируется и с Сартром, для которого человек тоже был «дан сейчас», «в данный момент», где сотворяется его будущее, и представлял «прежде всего проект... совокупность своих поступков»².

Признание «неизмеримости» и «принципиальной незаконченности» человека ставят под сомнение сегодняшние не в меру сильные упования на тестовые подходы к выявлению некой данной от природы (или родителями, социальными факторами) сущности человека, стоит в оппозиции «бихевиористским», «стимульно-реактивным моделям человека»³, образующим эвристический фундамент современного российского образования. Сущность человека вообще и конкретного индивида абстрактна, даже если она будет выражена цифирными показателями. Любой человек существует, в чем-то проявляется, постоянно меняется, так или иначе реализуется, поэтому никогда нельзя говорить «никогда», когда речь идет о его развитии. Право всегда иметь шанс на развитие надо признать одним из важнейших прав человека⁴.

Интенции антиномной диалектики можно обнаружить в современной педагогике. Непосредственное педагогическое следствие аналектико-антиномной диалектики – концепция целостной школы, разрабатываемая немецкими учеными [3]. Стержневой основой ее выступает положение

¹ Хайдеггер М. *Время и бытие*: пер. с нем. Москва: Республика, 1993. 447 с.

² Сартр Ж.-П. *Экзистенциализм – это гуманизм* // *Сумерки богов*. Москва, 1990. С. 319–344.

³ Зинченко В. П. *Образование. Мышление. Культура* // *Новое педагогическое мышление*. Москва: Педагогика, 1989. С. 90–102.

⁴ Чапаев Н. К., Верещагина И. П. *Философия и история образования: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования*. Москва: Академия, 2013. 288 с.

о том, что Вселенная обладает парадоксальными антиномическими свойствами, предполагающими сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия – случайности и необходимости, порядка и хаоса, активности и покоя. Это позволяет более точно решать вопросы, например, взаимоотношения личности и коллектива, способствует признанию необходимости построения качественно новой системы взаимосвязей между организациями и окружающей их средой, природой и человеком вплоть до их субъект-объектного слияния. Последнее обуславливается постижением интегрирующего смысла природы как некой неделимой триады, состоящей из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеграции. В конечном счете это ведет к реализации идеи глобальной открытости человека природе, учета в образовательной деятельности всех сторон жизни во всем ее многообразии, к осознанию потребности в глобальном сотрудничестве и сотворчестве человека и природы, человека и человека, человека с самим собой [4].

В первой трети XX столетия антиномно-диалектические идеи успешно реализовывались в воспитательной системе А. С. Макаренко, построенной на принципах целостности и методологического плюрализма. Согласно первому принципу, человек не воспитывается по частям, а создается синтетически всей суммой обстоятельств, которые его формируют. Вследствие этого решающим моментом воспитательного процесса является не прямая логика используемого педагогического средства, «а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных» [5]. Принцип методологического плюрализма обуславливает необходимость *признания равноправности и равноценности полярностей, предлагает пути адаптации к ним* (см. выше). Для Макаренко совершенно чужд «разрывной», «дизъюнктивный» подход (логика «или-или»), ведущий к дуализации воспитательного процесса, к разрыву органических связей между его составляющими, к их резкому «непримиримому» противопоставлению, и, в конце концов, к признанию некой единственно правильной педагогической доктрины (технологии, формы и т. д.) – своего рода абсолютного инструмента, способного помочь решить все наши образовательные проблемы. Пример таких «абсолютов» – личностно-ориентированный и компетентностный подходы, выпячивание личностной или социальной доминанты в воспитательном процессе. Для Макаренко же, как мы увидим далее, использование коллективистских или индивидуалистских методов зависит не от признания особой ценности того или иного из них, чего требует «разрывная», мантрово-дискурсная (абстрактно-ориентированная) методология, а от степени целесообразности их применения в данное время и данном месте (конкрет-

но-ориентированная методология). Поэтому у Макаренко личность и общество, свобода и дисциплина, отнюдь не выступают антиподами, а выражают некое высшее единство. Здесь он следует своим великим предшественникам – Дж. Дьюи¹ и С. И. Гессену². С точки зрения Макаренко никакое средство не может проектироваться как положительное, если его действие не контролируется всеми другими средствами, применяемыми вместе с ним. Суть данной позиции отчетливо проявляется в одном из важнейших, особенно популярных среди педагогов Запада³ постулатов Макаренко: *как можно больше требовательности к человеку и как можно больше уважения к нему*.

Эвристическая мощь антиномической диалектики А. С. Макаренко в полной мере проявилась в его концепции любви. Если заглянем в сводный предметный указатель, представленный в последнем томе сочинений А. С. Макаренко на с. 550, то увидим, что любовь не проходное слово, а весьма значимая категория, пронизывающая всю структуру его воспитательной системы. Характерен в этом отношении ответ Макаренко на один из вопросов, заданных ему при выступлении в Харьковском педагогическом институте: «Я решил сейчас обязательно написать книжку о любви, потому что я поневоле сделался специалистом в этом вопросе <в зале смех>, хотя я пришел к этому убеждению в самое недавнее время, что любовь – это вовсе не наитие и не случайность и не несчастная случайность, а это – обыкновенное дело, которое нужно организовать. Поэтому, воспитывая хороших организаторов, вы тем самым ... воспитывайте хороших влюбленных» [5]. Как говорится, без комментариев. А. С. Макаренко выделяет четыре типа любви – любовь к Родине, любовь к родителям, любовь родителей, любовь в собственном смысле слова, касающаяся отношений в ювенальной среде.

В название темы нашего исследования мы включили словосочетание «парадоксы ювенальной педагогики». На первый взгляд может показаться немного сомнительным его использование в формулировке темы. Парадоксы выглядят несколько легкомысленными рядом с такой важной и одновременно загадочной категорией, как антонимическая диалектика. Но это лишь на первый взгляд. Парадоксы отнюдь не легковесны и совсем не далеко расположены от понятий «антиномии» и «диалектика». И у нас, и за рубежом нередко понятия «противоречие», «парадокс» и «ан-

¹ Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. Москва: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.

² Гессен С. И. Основы педагогики: введение в педагогическую философию. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

³ Хиллиг Г. В поисках истинного Макаренко. Русскоязычные публикации (1976–2014). Полтава: ПНПУ им. В. Г. Короленко, 2014 г. 778 с.

тиномия» считают синонимичными [6]. От этого мы и отталкивались при рассмотрении парадоксов любви и путей их разрешения в системе А. С. Макаренко. Что касается понятия «ювенальной педагогики» А. С. Макаренко, то в этом случае мы исходили из самого простого ее толкования как направления в педагогике, призванного решать задачи воспитания детей примерно от 12 до 18 лет, что совпадает в основном с возрастом воспитанников Макаренко. Ничего иного, а только это в данном случае мы подразумеваем под ювенальной педагогикой.

Методологическая основа и этапы исследования

В нашей работе с той или иной полнотой использовались следующие методы: герменевтические (интерпретация, осмысление, понимание); анализ и синтез, конкретизация и обобщение, универсализация и унификация, трансформация и преобразование, идеализация и экстраполяция; метод целенаправленного построения системы новых теоретических представлений, синтезированных из совокупности элементов знаний различной природы; метод аналогий, основанный на общности фундаментальных законов диалектики для процессов различной природы; мысленный эксперимент; метод двойного вхождения базисных компонентов в систему [7]. Общеметодологическую базу исследования составили диалектика – «единственный метод, способный схватить живую действительность в целом» и «закон совпадения противоречий» [8]; диалектическая трактовка природы педагогического исследования [9]; теория всеединства [10, 11]; концепция целостности духовного организма [12] Эвристическую ценность имеют для нас работы в области общей и педагогической культурологии, эдукологии [13–16]. При написании статьи нами учитывался также инструментальный потенциал педагогической методологии [17].

Исследование проводилось в три этапа:

- на первом этапе осуществлялся поиск методологических подходов к изучению проблемы и была выстроена его концепция;
- далее анализировался историко-педагогический материал по проблеме и отрабатывались подходы к его оценке;
- в заключение производились стратификация положений проанализированного материала, их обобщение и формулировались выводы.

Результаты

В соответствии с заявленной проблемой нами были рассмотрены парадоксы любви и пути их решения в ювенальной (подростково-юношеской) педагогике А. С. Макаренко.

Парадокс первый. Любовь есть биохимический процесс, обусловленный действием гормонов типа дофамина и окситоцина, и любовь есть социально-культурный феномен. Опираясь на инструментарий антиномической диалектики, основывающейся на признании равноправности и равноценности полярностей, А. С. Макаренко отмечает дизъюнктивный подход к решению проблемы, согласно которому истинной признается одна из противоречащих сторон (логика «или-или»). На вооружение он берет конъюнктивно-ориентированный дополнительностный подход, в соответствии с которым противоречивые суждения не взаимоисключают друг друга, а обуславливают сосуществование друг с другом (логика «и-и»). Тем самым проповедуется толерантное отношение к обеим сторонам. В какой-то мере такая установка коррелирует с теорией «двух факторов» – наследственности и среды¹. Но в этой теории конвергенции указанных факторов допускается доминирование роли наследственности. Тем не менее А. С. Макаренко, отнюдь не игнорируя значимость биологического, наследственного фактора в любви, считает, что половой акт «не может быть уединен от всех достижений человеческой культуры, от условий социальной жизни человека, от гуманитарного пути истории, от побед эстетики» [18]. Сверх того, по мнению А. С. Макаренко, способностью к любви могут обладать люди, наделенные чувством гражданской ответственности за судьбу общества, в котором они обитают. «Если мужчина или женщина не ощущают себя членом общества, если у них нет чувства ответственности за его жизнь, за его красоту и разум, как они могут полюбить? Откуда у них возьмутся уважение к себе, уверенность в какой-то своей ценности, превышающей ценность самца или самки?». Из чего следует вывод о том, что «половое воспитание – это прежде всего воспитание культуры социальной личности». Духовно-социальная составляющая любви, по терминологии П. А. Сорокина [19], является ее значимым компонентом, выражающим внутренний смысл явлений (процессов, вещей). Без него национальный флаг превращается в кусок материи, девятая симфония Бетховена – в определенное число акустических волн различной длины и амплитуды, сознание – в агрегацию электронов и протонов, любовные отношения сводится к соитию. В целом же у Макаренко выстраивается своеобразная любовная триада: любовь биологическая, любовь духовная, любовь социокультурная. И вдобавок педагог Макаренко выходит за рамки двухфакторного бинорма.

¹ Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Москва: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.

Кроме наследственности и среды есть еще воспитание. Его при желании, конечно, можно инкорпорировать в среду. Но среда инертна, консервативна. А воспитание – целенаправленный процесс развития человека. Это позволяет выделить его в отдельную строку в структуре факторов развития человека. В таком случае мы получаем формулу: $P = (H + C) \times B$, где P – развитие, H – наследственность, C – среда, B – воспитание. Разумеется, любовь является, если можно так выразиться, свободным «волеизлиянием» личности. Но именно поэтому она одновременно выступает и как социальное явление, несущее в себе в снятом виде видовые особенности *HOMO SAPIENS* и особенности представителя определенного общества (группы, национальности, класса и т. д.). В противном случае мы будем иметь дело с «любовью» самца или самки, на что и указывал А. С. Макаренко.

Часто ли люди правы в своем воинствующем эгоизме? Располагаясь на пересечении общечеловеческой (наиндивидуальной) и личностной (индивидуальной) линий бытия, человек одновременно выступает и как коллективный, и как индивидуальный субъект. В качестве коллективного субъекта он стремится к слиянию с другими людьми, не останавливаясь перед потерей своей самости – «мертвящей сестрой невежества» [20]. Близок к этой позиции Л. Н. Толстой, записавший в своем дневнике: «Эгоизм, т. е. жизнь для себя, для одной своей личности, есть сумасшествие»¹ [27]. Схожую позицию занимает Э. Фромм², утверждающий, что «во всех культурах во все времена стоит один и тот же вопрос: как преодолеть отделенность, как достичь единства, как выйти за пределы своей собственной индивидуальной жизни и обрести единение».

Парадокс второй. *Любовь есть духовная, непостижимая человеческим разумом сущность, и любовь есть «обыкновенное дело, которое нужно организовать»* [5, с. 298]. При анализе позиции Макаренко относительно решения данной дилеммы может создаться впечатление, что он подспудно ощущал некоторые трудности в целостном осознании проблемы, допускал элементы раздвоенного восприятия явления. С одной стороны, он возвышает любовь до понимания ее как трансцендентного и трансцендентального феномена. В первом качестве любовь у Макаренко вы-

¹ Толстой Л. Н. Собрание сочинений: в 22 т. Т. 22. Дневники. 1895–1900 / сост. и коммент. А. И. Шифмана. Москва: Художественная литература, 1985. 404 с.

² Фромм Э. Искусство любви. Исследование природы любви = *The Art of Loving. An Enquiry into the Nature of Love* (1956) / перевод Л. А. Чернышевой. Москва: Педагогика, 1990. 80 с.; Фромм Э. Психоанализ и этика = *Psychoanalyse & Ethik* (1946) / составитель С. Я. Левит. Москва: Аст, 1998. 568 с.

ражает основу человеческого бытия, вершину духовного развития человека, выходящего за рамки опытного существования человека. Как трансцендентальный феномен любовь у него стоит в одном ряду с такими «трансценденталиями», как добро, совершенство, царство небесное [5, с. 519]. Причем трансцендентно-трансцендентальное возвышение любви достигает у великого педагога таких высот, что она становится недоступной для словесного описания. В «Книге для родителей» есть сцена признания одной из героинь повествования: «Я не знаю, как это сказать: люблю. Я не умею сказать... Это так сильно», – она смотрела на меня, и это был взгляд женщины, которая полюбила» [5, с. 297].

С другой стороны, почти мистическое возвышение любви у Макаренко весьма органично сочетается с пониманием любви как педагогического факта, включенного в общую систему воспитательных отношений, содержащих в себе, как известно, организационные моменты. Будучи рационалистом и социальным технологом, Макаренко был уверен, что «наше поведение должно быть поведением знающих людей, умеющих людей, техников жизни...»

Духовность и этика, по Макаренко, невозможны без знаний и без организации. В полной мере это касается любви: «Мы должны уметь любить, знать, как нужно любить» [5, с. 453]. Великий педагог-реалист, прекрасно разбираясь в тонкостях человеческого характера, не мог согласиться с точкой зрения, «что в школе человек до 18 лет любить не может, потому что он в школе...» [5, с. 300] (вспомним бессмертное: *этого не может быть, потому что не может быть никогда*). Нет, считает А. С. Макаренко, «не только можно, а нужно, нужно учить любви. Как это ни странно, а есть такая наука...» [5, с. 299]. И он не ограничивается констатацией нужности и необходимости «учить любви», а задает параметры этой учебы: «И девушкам, и мальчикам нужно рассказывать об ответственности за каждый прожитый день, за каждый кусок чувства, потому что за все приходится платить...» [5, с. 300]. Научить любить – «это значит научить узнавать любовь, научить быть счастливым, что в свою очередь означает научить уважать самого себя, научить человеческому достоинству» [21, с. 220]. «Ответственность» не случайное слово в приведенном выше тексте. Она в высшем понимании для Макаренко означала ответственность педагога за судьбу человека: воспитатель всегда должен задаваться вопросом – сметь или не сметь добиваться развития тех или иных стандартных или индивидуальных качеств у своего воспитанника. Перефразируя известное выражение Экзюпери, скажем, что Макаренко придерживался правила: мы в ответе за тех, кого воспитываем. И, конечно же, говоря об от-

ветственности, он не мог не учитывать особенностей состава своих воспитанников. При организации «дела любви» Макаренко имел дело с девочками и мальчиками, немало познавшими в своей жизни, в том числе в любовной области. Среди них встречались и бывшие насильники, и бывшие проститутки. Например, в докладе председателю государственного политического управления Украины он пишет о трудностях работы с бывшими проститутками, ставшими теперь коммунарами коммуны им. Ф. Дзержинского, заявляя, что активизация таких девочек «очень затруднена их отсталостью и уже сложившимися привычками и наклонностями, ранним половым развитием и связанными с ними явлениями» [22, с. 459]. Приплюсуйте сюда подростков и юношей, не понаслышке знакомых с «опытом» сексуального насилия, и, даже не имея богатого воображения, можно представить, в какой бедлам «переформатировалась» бы коммуна при отсутствии эффективной педагогической системы, где к проблеме любви относились чрезвычайно серьезно. Безусловно, получилась бы неплохая «малина». Здесь следует подчеркнуть, что в годы деятельности Макаренко в колониях для малолетних преступников было строго запрещено совместное воспитание девочек и мальчиков. Но Макаренко, напротив, считал такой подход в корне неверным: «У нас, как в любой нормальной семье, живут вместе девочки и мальчики, и это не вызывает никаких осложнений. Всякое здоровое детское общество может прекрасно развиваться в этих условиях» [23, с. 100]. И здесь мы снова сталкиваемся с парадоксальной ситуацией, теперь уже рукотворной – созданной самим Макаренко. Выражая данную позицию, он вновь подтверждал свой диалектико-антиномический выбор, не терпящий однолинейных решений.

Третий парадокс. «Обучение любви» есть «разбор узкофизиологических вопросов» или обучение любви есть воспитание большого и глубокого чувства, украшенного единством жизни, стремлений и надежд».

А. С. Макаренко и в этом случае не покидает юдоль «балансирующего мышления», ориентированного на нахождение общих точек соприкосновения в противоположных суждениях (равно в явлениях) [21, с. 413]. Заявляя о том, что «обучение любви» должно проводиться «без слишком открытого и в сущности циничного разбора узкофизиологических вопросов», он вместе с тем далек от фарисейского отношения к проблеме. Отвечая критику своего утверждения о допустимости рассмотрения с детьми тем даже «о половой любви», Макаренко замечает: «Тов. А. Бойм заливается краской и стыдливо отворачивается: “Ромео и Джульетту” читать можно, а половая любовь ... какой пассаж! Неужели т. А. Бойму... неизвестно, что “Ромео и Джульетта” рассказывает именно о половой любви, что этим двум героям платоническая

любовь отнюдь не импонирует. Ведь я не призывал разрабатывать тему о половом соитии, а именно о любви» [24, с. 189].

Да, любовь священна и неприкосновенна; она – интимная ценность души человеческой. А. С. Макаренко с таким посылом вполне согласен. Но это верно, когда любовь рассматривается в плоскости личностных отношений. Поэтому в колонии, где, несмотря на закон, запрещающий внутренние любовные отношения, слова «они влюблены» были магическими, и перед ними оказывались бессильными самые горячие «блюстители» этого закона, каковыми являлись, по признанию А. С. Макаренко, *пацаны*. Закон законом, но ему не раз приходилось докладывать на совете командиров к неудовольствию многих «пацанов»: «Действительно влюблены, ничего не подделаешь» [23, с. 101, 103]. Переходя же в плоскость общественных отношений, любовь становится частью социальной среды, которая также начинает влиять на это чувство. Но проблема в том, как влиять? Макаренковская коммуна «в разрешении половой проблемы не стала на путь прямого подавления и осталась в границах свойственных коммуне форм коллективного влияния» [22, с. 459], о чем свидетельствует факт создания семейных образований внутри коммуны (см. ниже). Самым благоприятным образом сказывалась на воспитании правильных отношений между юношами и девушками система совместного воспитания. Она способствовала формированию у воспитанников положительного опыта социального поведения вообще и развитию социальных навыков взаимоотношения с лицами противоположного пола, что в немалой степени служило целям воспитания семьянина. В конечном счете осуществлялась целостная стратегия становления человека как носителя позитивных общественно значимых ценностей.

Обсуждение

Педагогическое искусство Макаренко, как и полагается настоящему искусству, всегда находилось в эпицентре самых горячих научных дискуссий¹. С особой силой они дали о себе знать в очередной переходный период нашего исторического развития – на рубеже 1980–90-х гг., когда проводилась тотальная переоценка ценностей, заключавшаяся в соответствии с отечественными обыкновениями в перемене знака «минус» на «плюс», и наоборот². И, как водится, во все блеске проявила себя наша

¹ <http://www.dissercat.com/content/problematika-i-poetika-pedagogicheskoi-poemy-makarenko>

² Борисенков В. П. и др. *Философия образования: круглый стол* // Педагогика. 1995. № 4. С. 3–28.

переимчивость, известная еще со времен Н. М. Карамзина. В педагогике, как и обществе в целом, шел процесс отрицания ценностей¹.

Нашлись критики, которые сполна воспользовались возможностью «развенчивания» идей и деяний А. С. Макаренко. Среди них оказались даже те, кто, совсем недавно числился в ряду его адептов². По словам Ю. С. Бродского, «на рубеже 80–90-х гг. XX века устами доктора педагогических наук Ю. П. Азарова Макаренко был объявлен тираном, страшнее Сталина... После такого приговора уже несколько поколений выпускников педагогических учебных заведений России фактически не знают педагогической системы, педагогического наследия Антона Семеновича. Зато в ФРГ и Японии студент педагогического учебного заведения не сможет успешно завершить обучение, если не усвоит педагогическую систему Макаренко»³.

Если для нас подобного рода «смена вех» оказывается достаточно заурядным явлением, то для немецких ученых, например, она представляется весьма необычным феноменом⁴. Чем объяснить такие резкие развороты в нашем мировосприятии? Трудно сказать. Возможно, тем, что мы уже привыкли к бесконечным историческим «сломам» и потому что уживчиво в нашем сознании (подсознании) причитание «власть переменилась – красные / белые пришли»: сегодня – красный, завтра – белый, сегодня – первый коммунист, завтра – первый либерал. Возможно, «нехозяйским» отношением к своему прошлому, своим духовно-интеллектуальным достижениям, как, впрочем, и к своим материальным богатствам: круши, не жалей – Россия богата, не убудет! Возможно, нашим неумной рефлексией, направленной на поиски Правды и Справед-

¹ <http://www.dissercat.com/content/problematika-i-poetika-pedagogicheskoi-poemy-makarenko>

² Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить две книги: Азаров Ю. П. Не податься тебе, старик: роман-исследование. Москва: Молодая гвардия, 1989. 302 с.; Азаров Ю. П. Радость учить и учиться. Москва: Политиздат. 1989. 335 с. В первой из них Макаренко представлен и как гуманист, и как демократ, и как великий педагог, во второй – как враг личности, диктатор, создатель набора примитивных норм. Ах уж эти нормы! Как мы их не любим! При этом хотим походить на Запад. Но Запад – нормированное сообщество. Там чрезвычайно почтительно относятся к соблюдению норм – ментальных, социальных, идеологических, технологических... С неимоверным упорством возводимая сегодня у нас стандартно-тестовая система образования есть не что иное, как проекция идей нормативно ориентированной западной педагогики на наше образовательное пространство. Собственно, в этом заключается весь смысл наших «инноваций».

³ https://www.prosvetcentr.ru/Ask_to/article/articl.php?id_site=1&id_page=67&id_article=318

⁴ Гловка Д., Новиков Л. Сравнительная педагогика – инструмент сотрудничества между Востоком и Западом // Педагогика. 1991. № 6. С. 126–134.

ливости: в нашей истории было столько борцов разного цвета за эти «трансценденталии», что их с лихвой хватило бы на целый свет... Но вот беда: у нас в реальности далеко не самое «правдоносное» и справедливое общество.

Нелегко также объяснить, почему в эпоху сплошной деполитизации мы только и занимались политизацией во всех сферах общественного сознания и бытия. В том числе в педагогике, понятийный аппарат которой пестрел определениями-штампами типа «сталинская педагогика», «брежневская педагогика», «авторитарная педагогика», «тоталитарная педагогика» и др. В двух первых формулировках налицо, как бы сказал Макаренко, ошибка, проистекающая, «из преобладания дедуктивной логики, не опытной логикой» [5]. Попросту говоря, особенности того иного социального строя механически переносятся (дедугируются) на педагогическую сферу. Два последних определения, напротив, содержат ошибку индуктивного порядка, при которой те или иные педагогические стратегии автоматически (механически) «привязываются» к той или иной политической системе. И во всех понятиях господствует дискурсно-мантровая методология, основывающаяся на априорном, безусловном принятии тех или иных положений как абсолютных (само собой очевидных) истин. В результате, во-первых, происходит уподобление (по крайней мере в нашем случае, когда порой под прикрытием высоконравственных заклинаний о педагогике любви и свободы фактически проталкивается доктрина тотального неприятия в одночасье ставшего «чужим» педагогического учения) субъекта критики ее предмету. Во-вторых, ступшевывается («снимается») педагогически смысл дискуссии, которая, когда плавно, когда резко трансформируется в политическую баталию. Она же для немалого числа ее участников «переформатируется» в инструмент доказательства своей лояльности к современным тенденциям развития педагогики (да и общества в целом) и непримиримости к «плохому прошлому». Тем самым субъект критической деятельности приобретает «антиномический» образ, соединяющий в себе коленопреклоненного верноподданного и пламенного революционера.

Сказанное имеет прямое отношение к «критической ситуации», возникшей вокруг творчества Макаренко. Например, зачастую его оппоненты используют в своей критике, образно выражаясь, удары ниже пояса, когда анализ его воспитательных идей перерождается в своеобразный набор политически ориентированных анкетных данных типа, «привлекался – не привлекался», «сталинист – не сталинист», «нквдшник – не нквдшник» и т. п. Особенности таких «форматов» приходилось учитывать

даже истинным доброжелателям А. С. Макаренко – отечественным^{1, 2, 3, 4, 5} и зарубежным^{6, 7, 8, 9, 10}. В голову приходит не совсем суразная мысль: если Макаренко был бы репрессирован, то тогда его оппонентам... представилась бы возможность сотворить из него основоположника личностно-ориентированного, гуманистического образования, а сторонникам Макаренко не пришлось бы тратить время и силы на выведение «темных пятен» из его биографии, которыми, по мнению его недоброжелателей, она пестрит; и не отвлекаться от своего благородного дела изучения богатейшего опыта великого педагога, например, на нахождение доказательств наличия доносов на Макаренко. И, возможно, не надо было поддерживать бесконечные дискуссии по проблеме отношений личности и коллектива в его воспитательной системе и доказывать, что личность в ней не отодвигается на второй план. А. С. Макаренко, опираясь на антиномическую диалектику, создает онтологическую педагогику. В ней личность и коллектив не выражают некие устоявшиеся категории со своими позитивными или негативными значениями, характер которых во многом обуславливается человеческими и средовыми факторами, а представлены как необходимые, взаимообуславливающие друг друга ипостаси единого объективно существующего целого. В качестве последнего выступает воспитательная деятельность, а если брать шире – то человеческая деятельность вообще. Для Макаренко, как, кстати, и для Дьюи, не приемлем метафизический дуализм общества (государства) и личности (индивида), с таким тщанием возделываемый у нас не одно столетие¹¹.

¹ Гриценко Л. И. А. С. Макаренко: мифы и реальность // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 136–140.

² Кумарин В. В. Макаренко, какого мы никогда не знали, или Куда реформировать школу // Народное образование. 2002. № 5. С. 153–165.

³ Ширяев В. Камни с дороги надо убирать. Москва: Молодая гвардия, 1990. ISBN 5-235-01525

⁴ Хиллиг Г. В поисках истинного Макаренко. Русскоязычные публикации (1976–2014). Полтава: ПНПУ им. В. Г. Короленко, 2014. 778 с. ISBN 978-966-8798-39-9

⁵ Makarenko in Ost und West. Marburg // Red. S. Weitz, A. Frolov. Международные макаренковедческие исследования. Макаренко на Востоке и на Западе. Марбург; Н. Новгород, 1992.

⁶ Hillig G. Makarenko ist Padagoge und nicht Schriftsteller. Marburg, 1995.

⁷ Hundert Jahre A. Makarenko. Bremen, 1988.

⁸ Pecha L. Frauen im Leben Makarenkos // Hundert Jahre Anton Makarenko. Bremen, 1988.

⁹ Sauerman E. Makarenko und Marx. Berlin, 1987.

¹⁰ Weitz S. Zum Beispiel Makarenko. Marburg, 1992.

¹¹ Чапаев Н. К., Верещагина И. П. Диалектика взаимоотношений коллективистских и индивидуалистских начал в человеке и образовании // Образования и наука: Изв. УрО РАО. 2008. № 1. С. 3–15.

Отдельно заметим: в истории изучения творчества Макаренко в определенной степени сработала ставая крылатой формула Остапа Бендера «Запад нам поможет!». Так, немецкие исследователи провели своего рода мастер-класс по действительной деполитизации педагогики Макаренко, показав нам, что она не может быть сведена к «кобуре», а выражает собой одну из самых продуктивных версий возвращения человеческого в человеке, даже в условиях, когда это человеческое загнано в глубочайшее подполье.

А теперь, дорогой читатель, позвольте остановиться на трех моментах, свидетельствующих, по нашему мнению, об антиномно-диалектической сути педагогической системы Антона Семеновича Макаренко.

1. *Личность и коллектив находятся в режиме постоянного развития.* Блестящее выражение этого содержится в макаренковской концепции перспективных линий развития коллектива. А. С. Макаренко сформулировал закон движения коллектива, в соответствии с которым коллектив должен постоянно двигаться вперед, добиваться все новых и новых успехов через преодоление трудностей и противоречий, наполняющих жизненное пространство воспитанников. В определенном смысле А. С. Макаренко как бы соглашается с афоризмом немецкого социал-демократа Э. Бернштейна «Движение – все, конечная цель – ничто». Однако антиномическое мышление великого педагога не могло быть удовлетворено такой однозначностью. Закон «движения коллектива» у Макаренко – это одновременно закон движения личности. Да, совершенствуются структурно-технологические и отношенческие (коммуникативные) характеристики коллектива. Но «движение коллектива», т. е. процесс его развития, не становится абсолютным критерием педагогики Макаренко. Это «движение» имеет вполне конкретную цель – завтрашнюю радость конкретной личности. Именно она является «истинным стимулом человеческой жизни... Поэтому воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути (выстраивать траекторию личностного развития?), по которым располагается его завтрашняя радость» [5, с. 74].

Разрабатывая идею «завтрашней радости», А. С. Макаренко выделяет *близкую, среднюю и далекую* перспективы. Овладевая этими перспективами, личность постигает иерархию целей. Сначала нужно организовать самую радость, вызвать ее к жизни и поставить как реальность. Затем нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: «от примитивного удовлетворения каким-нибудь пряником до глубочайшего чувства долга» [5].

2. Макаренко органически не приемлет шаблонного подхода (в то время как его оппоненты действуют часто вооруженные набором всяческих дискурсов-шаблонов), имеющего тенденцию абсолютизировать ту или иную технологию, ту или иную методику. Для Макаренко очевидно: *выбор педагогического средства зависит не от дедуктивно-догматической посылки, доказывающей особую ценность того или иного подхода, а от конкретных условий воспитания, от индивидуальных особенностей личности*. Поэтому «коллективист» Макаренко способен признать, что коллективного воздействия «иногда будет хорошо, иногда плохо». Так же обстоит дело с индивидуальным воздействием: «иногда оно будет полезно, а иногда вредно».

3. Фундамент антиномии коллектива и личности составляют противоречащие суждения, приводимые А. С. Макаренко: «Одни говорят: "Коллектив как реальность не существует. Реальна только личность". Другие говорят: "Индивид как что-то самостоятельное в социальной действительности не существует. Существует только общество"» [5, с. 469]. Данная коллизия является генетически исходным основанием антагонизма между индивидуалистским и коллективистским подходами в истории воспитания, с таким тщанием культивируемого, кстати, у нас сегодня. Решая проблему личностно-коллективистского дуализма, А. С. Макаренко, по сути, проповедует *принцип нераздельного и неслиянного единства личности и коллектива*. Понимая под индивидуальным воспитанием определение и развитие личных способностей и направленностей не только в области знания, но и в области характера, он мучается вопросом: «подлежит ли ломке и перестройке или подлежит усовершенствованию мягкий, податливый, пассивный характер, склонный к созерцанию, отражающий мир в форме внутренне неяркой и неагрессивной работы анализа». «Что же я, должен вгонять каждую индивидуальность в единую программу, в стандарт и этого стандарта добиваться? Тогда я должен пожертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности, а если не пожертвовать, то какая же у меня будет программа!» [5, с. 118]. Много ли найдется педагогов, которые так глубоко задумывались над вопросом: а, собственно, какое право я имею вмешиваться в жизнь другого человека? Чаще всего педагог по умолчанию считает себя и достойным и имеющим право делать это. Не составляют исключения здесь даже сторонники личностно-ориентированного образования, ибо таковым «может называться обучение, при котором ученик является не субъектом образовательного взаимодействия, а объектом более или менее изоциренного педагогического воздействия» [25].

Не сразу получилось с ответом на заданные выше вопросы и у Макаренко. Он годами искал ответы на них. Понадобилось почти десять лет титанической практической и мыслительной работы, чтобы уверенно сказать: нужна и общая стандартная программа, и индивидуальный корректив к ней. Такие качества, как мужество, честность, трудолюбие, коллективизм, гражданственность должны стать стандартами. А корректив необходим с ориентацией на задатки, способности, талант. А. С. Макаренко был убежден: педагог имеет право вмешиваться в движение характера, чтобы, следуя наклонностям личности, направить ее в наиболее нужную для нее сторону. Но при таком соломоновом решении возникает необходимость в соответствующем диалектическом методе, «который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность» [5, с. 353].

Использование антиномного по своей природе принципа нераздельного и неслиянного единства личности и коллектива позволило А. С. Макаренко создать воспитательную систему по принципу параллельного действия: в педагогическом процессе изменения происходят в первую очередь за счет роста значимости в нем самоуправленческих составляющих при минимизации дидактических, назидательных моментов. Говоря по-современному, педагог входит в роль топ-менеджера, решающего важнейшие, стратегические, задачи, тогда как менее значимые из них делегируются (спускаются) отдельным членам или организационным структурам коллектива. Здесь на ум приходит известный принцип матрицы Эйзенхауэра, предполагающий необходимость профессионального с точки зрения управленческой науки и практики распределения задач в зависимости от степени их значимости. На определенном этапе развития коллектива происходит качественный скачок в его развитии. С одной стороны, резко возрастает роль самоуправленческой составляющей в организационном организме коллектива: на зрелом этапе развития сообщества каждый его член предъявляет требования к самому себе. Самоуправление становится потребностью членов коллектива и необходимым условием его существования. С другой стороны, именно благодаря повышению значимости личностной компоненты в управлении коллективом, создается саморазвивающаяся воспитательная система, которая может существовать в изменяющихся условиях – даже тогда, когда от нее по тем или иным причинам отлучают «топ-менеджера» и, более того, тогда, когда новое «начальство» работает против нее. Так, после ухода Макаренко из организованных им воспитательных учреждений, несмотря на дезорганизационные действия заменивших его руко-

водителей, потребовалось немало усилий и времени, чтобы разрушить в них данную, хорошо налаженную систему.

Немного остановимся на мысли А. С. Макаренко [5, с. 421] о том, что «еще не уравновешены и не сделались нормативными многие положения о любви, дружбе, верности, чести...». Возможна ли выработка нормативных положений о любви, чести? А. С. Макаренко допускал такую возможность. Но что он здесь имел в виду? Прежде всего – необходимость общественного признания этих категорий. Речь идет ведь о тридцатых годах прошлого века – весьма непростых и противоречивых и в чем-то антиномичных. Любовь и честь, а также близкие к ним понятия в новом обществе далеко не всеми признавались достойными внимания. То и дело давали о себе знать рецидивы неприятия прошлой культуры, которые были особенно характерны для 1920-х гг. (типичная и расхожая для того времени формула выражена в стихах забытого ныне поэта: «Сожжем Рафаэля, растопчем искусства цветы»). Самым серьезным образом обсуждались вопросы типа: ревность (а зачастую и сама любовь) – это пережиток капитализма или нет? Приходилось и А. С. Макаренко включаться в дискуссии подобного рода. Но что интересно, соглашаясь формально с некоторыми доводами сторонников идеи «пережитков прошлого» (которая, кстати, до сих пор не пережита: один «большой» российский чиновник не так уж давно собирался бороться с *советским* бюрократизмом), он фактически мягко, но настойчиво поправлял их. А. С. Макаренко в духе своего времени пишет, что «явления расслабленной этики “добра” противоречат нашему революционному делу, и с этим пережитком мы должны бороться» [5, с. 450]. Однако вслед за этим он сразу же переводит стрелки в другую сторону – в сторону решения реальных, а не вчерашних проблем. Близость к практической жизни, простой здравый смысл, умение справляться с насущными практическими задачами – вот что необходимо, по мнению Макаренко, для успешного развития общества, а не бесконечная критика так называемых «пережитков» прошлого.

К таким пережиткам среди прочего относили и понятие чести. Как же, *честь имею* – так выражались офицеры, конечно же, «белые». Красных офицеров еще не было. А в 1937–38 гг. А. С. Макаренко работает над повестью «Честь», за что ему, кстати, немало доставалось от критиков. Но педагог мужественно защищался, и не только защищался, но и контратаковал. В статье с говорящим названием «Против шаблона» в 1938 г. он ничтоже сумняшеся утверждает: «...наша критика давно уже отбила у писателей охоту к смелости и к активному проникновению в жизнь. ... в роли критиков у нас выступают люди, ничем не вооруженные, кроме шаб-

лонов...» [26, с. 416]. Шаблоны мешают показать многокрасочную картину жизни советского общества. «В нашем Союзе 170 миллионов *индивидуальностей*, совершенно отличных, неповторимых, каждая в своей мере исключительная» [26, с. 418].

В той же статье А. С. Макаренко резко выступает против теории бесконфликтности, исходящей из метафизического понимания единства советского народа. Он заявляет, что «напротив, характерной особенностью нашей жизни является ее конфликтный характер». Жизнь в советской стране, по мнению педагога, «строится по *диалектическому принципу движения и совершенствования*». Макаренко делает вывод вполне в диалектическом стиле: «Секрет и прелесть нашей жизни не в отсутствии конфликтов, а в нашей готовности и в умении их разрешать». Педагог с горечью констатирует, что в соответствии с принятым критиками шаблоном «понятия о чести – это понятия офицерски-шляхетные» [26, с. 430]. С этим он не мог мириться так же, как не мог мириться с непризнанием любви. И, как всегда, он подтверждает свою позицию делом. В первом случае он пишет книгу «Честь» (в 1937 году!), во втором случае на практике в условиях специального воспитательного учреждения доказывает необходимость и возможность организации «дела» любви.

Заключение

1. Есть педагоги-романтики, педагоги-концептуалисты. А. С. Макаренко был педагогом-реалистом, как, например, Януш Корчак, близкий ему по духу и делам, который крайне уважительно относился к слову и делу Макаренко [27]. Как педагог-реалист, Макаренко стремился, чтобы вверенное ему воспитательное сообщество в предельной степени интегрировало в себя реально-жизненные ситуации, инфраструктуру естественных форм человеческого бытия. Воспитательный коллектив – это семья, вследствие чего он должен быть наделен всеми ее атрибутами, в том числе таким признаком, как разнополюсый состав. Такая «жизненная» философия вполне согласуется с диалектико-антиномной методологией. В первую очередь потому, что сама жизнь антиномична: в ней переплетаются самые различные явления и процессы, которые зачастую в такой же мере противоположны по отношению друг к другу, в какой мере они взаимобусловлены. А. С. Макаренко не ставил пограничные столбы между своими воспитательным и жизненным процессами. Воспитание и жизнь неотделимы друг от друга при всех своих различиях. Коммуна входит в жизнь, жизнь входит в коммуны. Так, коммуна считала само собой разумеющимся помогать воспитанникам налаживать семейную жизнь, обес-

печивать их работой, квартирами и первоначальной помощью. Такого рода помощь имела не только материальную сторону, но и воспитательную: «Появление на территории коммуны этих семейных образований охладило многих, так как доказало, что любовь связывается с реальной ответственностью» [22, с. 460].

2. А. С. Макаренко – новатор и творец, поэтому он очень часто шел непроторенными путями, вопреки предписаниям, спускаемым сверху. Можно представить себе, как рисковал педагог, беря на себя ответственность за совместное воспитание. Но Макаренко не был бы Макаренко, если бы держал нос по ветру. Таким людям в нашей стране всегда было нелегко. И получилось так, что его уволили с работы чуть ли не за антисоциалистические методы воспитания. А спустя десятилетия Макаренко немало доставалось за социалистическое воспитание. К сожалению, в первых рядах обвинителей стояли его соотечественники. «Вина» Макаренко и беда его оппонентов заключается во многом в его парадоксальной многомерности восприятия и созидания человеческого мира¹. Его критики видят мир, в том числе мир Макаренко, только с одной, причем чаще всего с выгодной для них в данный момент стороны или же дуалистично, валя все в кучу: авось в ней найдется какой «вредный» элемент! И тогда начинается поиск, вернее, выдергивание из общего контекста цитат, а то и отдельных слов. В итоге получаются либо пустые щи, либо каша (типа «в огороде бузина, в Киеве – дядька»). Любопытно, что в поисках излишне идеологизированных положений Макаренко, его оппоненты не замечают, что градус их собственной идеологизированности намного превышает эту характеристику критикуемого, ибо вся их деятельность ориентирована на решение чисто идеологической задачи – главным образом, развенчать социалистическую заданность воспитательной системы А. С. Макаренко. Иначе говоря, речь идет не столько о воспитании, а о борьбе, как раньше говорили, за идейную чистоту. Поэтому нередко Макаренко занимают люди из инодисциплинарной сферы: скажем, мудрено представить в роли педагога человека, который, насколько можно понять из весьма непростого текста, упрекает Макаренко в том, «что нет в его сочинениях ничего, что вызывало бы в нем такой нескрываемой ненависти, презрения, возмущения – ни бандиты-колонисты, с которыми он по долгу работы возился долгие годы и которые неоднократно разрушали созданное им, ни даже их нравы, к которым он относился с пониманием» [28]. Пикантность

¹ Монистическая концепция многомерного развития личности / сост. В. Д. Моргун. Полтава, 1989. 56 с.

ситуации еще заключается в том, что автор приведенного высказывания, пусть невольно, но несколько обеляет и даже идеализирует Макаренко. Это выражается хотя бы в том, что Антон Семенович далеко не ко всем действиям воспитанников относился с «пониманием», он нередко возмущался их поведением и даже однажды применил физическую силу в качестве внушительной меры, в чем впоследствии сам признался [29]. А. С. Макаренко решал реальные задачи воспитания, определяемые потребностями общества, и, кстати, как выясняется, не только социалистического. В 1988 г. ЮНЕСКО причислила А. С. Макаренко в компании с Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнером, М. Монтессори к людям, определившим вектор развития педагогического мышления в XX веке. Что касается идеологизма Макаренко, то, надо сказать, он был естественен. Дело в том, что образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества, и, соответственно, цели образования не могут быть адекватно поняты в обществе, пока они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются [30].

3. Воспитание, как говорили еще древние, самое сложное дело. При чем утверждали это полководцы, не проигравшие вроде бы ни одного сражения. Между тем точно не было педагога, который бы достигал стопроцентного результата. Не всегда ладно выходило и у А. С. Макаренко, в чем он не стеснялся признаваться. Случалось разное. Был даже мертвый ребенок, убитый воспитанницей-матерью и запрятанный в корзинке для грязного белья. Малолетнюю преступницу осудили на восемь лет условно и предложили взять ее снова в колонию. А. С. Макаренко согласился, но не предусмотрел реакции других воспитанниц, которые выдвинули ультиматум: «Вы Раису убирайте с колонии, а то мы ее сами уберем». Тогда А. С. Макаренко тайно от ребят устроил Раису на работу. А через несколько лет, при случайной встрече, она заявила, что у нее «все хорошо» и на прощание сказала: «Спасибо вам, тогда не утопили меня. Я как пошла на фабрику, с тех пор старое выбросила» [29, с. 119–120]. Это правда: А. С. Макаренко не «топил», а спасал людей, извлекая их часто с самого дна жизни. Зато его «топили». «Топили» тогда, во время его жизни. Находятся охотники «топить» его и сегодня. Однако он вновь и вновь «всплывает» и продолжает свое вечное плавание по волнам строптивого и бескрайнего океана, название которому – педагогика, в которой достойное место занимает макаренковская педагогика любви.

Список использованных источников

1. Яркина Т. Ф. Концепция целостной школы в современной педагогике // Педагогика. 1992. № 7–8. С. 110–116.
2. Гайденок П. П. Антиномическая диалектика П. А. Флоренского против закона тождества // Критика немарксистских концепций диалектики XX века. Диалектика и проблема иррационального [Электрон. ресурс]. Москва: МГУ, 1988. Режим доступа: <https://antimodern.wordpress.com/2012/09/13/antinomy/#more-11021> (Дата обращения: 12.08.2017)
3. Winkel R. Antinomische Padagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Dusseldorf, Schwann, 1998. P. 40.
4. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург; Кемерово: РГППУ; Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж, 2005. 325 с.
5. Макаренко А. С. Сочинения в 7 т. Москва: АПН РСФСР, 1958. Т. 5. 558 с.
6. Гетманова А. Д. Логика: словарь и задачник. Москва: ВЛАДОС, 1998. 336 с.
7. Леднев В. С. Содержание образования. Москва: Высшая школа, 1989. 360 с.
8. Лосев А. Ф. Философия имени. Москва: МГУ, 1990. 269 с.
9. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. С.-Петербург: РХГИ, 2001. 512 с.
10. Соловьев В. С. Сочинения: в 2 т. / сост. и общ. ред. А. Ф. Лосева и А. В. Гулыги. Москва: Мысль, 1990.
11. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. Москва: Академический проект, 2017. 908 с.
12. Киреевский И. В. Разум на пути к истине. Москва: Правило веры, 2003. 661 с.
13. Бенин В. А. Педагогическая культурология: курс лекций: учебное пособие. Уфа: БГПУ, 2004. 515 с.
14. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в XXI век. Москва: Политиздат, 1990. 413 с.
15. Загвязинский В. И. О ценностно-ориентационных основаниях образовательной системы страны // Образование и наука. 2016. № 6 (135). С. 11–20. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-4-3-15
16. Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург: Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 2000. 301 с.
17. Новиков А. М. Методология образования. Москва: Эгвес, 2002. 320 с.
18. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. Москва: АПН РСФСР, 1958. Т. 5. С. 220.
19. Сорокин П. А. Цивилизация. Общество: пер. с англ. / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согоманова. Москва: Политиздат, 1992. 543 с.

20. Рерих Н. К., Рерих Е. Н. Живая этика: Избранное / сост. М. Ю. Ключникова. Москва: Республика, 1992. 414 с.
21. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. Москва: АПН РСФСР, 1957. Т. 4. 552 с.
22. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. Москва: АПН РСФСР, 1957. Т. 3. 496 с.
23. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. Москва: АПН РСФСР, 1957. Т. 2. 527 с.
24. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. Москва: АПН РСФСР, 1958. Т. 7. 583 с.
25. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. Москва: Логос, 2000. 224 с.
26. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. Москва: АПН РСФСР, 1958. Т. 6. 445 с.
27. Корчак Я. Как любить детей: книга о воспитании: пер с польск. Москва: Политиздат, 1990. 493 с.
28. Добренко Е. А. Политэкономия соцреализма. Москва: Новое литературное обозрение, 2007. 586 с.
29. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. Москва: АПН РСФСР, 1957. Т. 1. 783 с.
30. Манхейм К. Идеология и утопия. Диагноз нашего времени. Москва: Юрист, 1994. 704 с.

References

1. Yarkina T. F. The concept of holistic education in modern pedagogy. *Pedagogika = Pedagogy*. 1992; 7–8: 110–116. (In Russ.)
2. Gaidenko P. P. Antinomicheskaja dialektika P. A. Florenskogo protiv zakona tozhdestva = Antinomic dialectic of P. A. Florensky against the law of identity. *Kritika nemarksistskikh koncepcij dialektiki XX veka. Dialektika i problema irracional'nogo* = Criticism of non-Marxist concepts of dialectics of the 20th century. Dialectics and the problem of the irrational. Moscow: Moscow State University; 1988 [2017 Aug 12]. Available from: <https://antimodern.wordpress.com/2012/09/13/antinomy/#more-11021> (In Russ.)
3. Winkel R. Antinomische padagogik is und kommunikative Didaktik. *Studien zu den Widerspruchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Dusseldorf, Schwann; 1998. p. 40.
4. Chapaev N. K. Pedagogicheskaja integracija: metodologija, teorija, tehnologija = Pedagogical integration: Methodology, theory, technology. 2nd ed. Ekaterinburg; Kemerovo: Russian State Vocational Pedagogical University; Kemerovo State Vocational Pedagogical College; 2005. 325 p. (In Russ.)
5. Makarenko A. S. Sochinenija v 7 t. = Collected works in 7 volumes. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1958. Vol. 5. 558 p. (In Russ.)
6. Getmanova A. D. Logika: slovar' i zadachnik = Logic: A dictionary and a book of problems. Moscow: Publishing House VLADOS; 1998. 336 p. (In Russ.)
7. Lednev V. S. Soderzhanie obrazovanija = The content of education. Moscow: Publishing House Vysshaja shkola; 1989. 360 p. (In Russ.)
8. Losev A. F. Filosofija imeni = Philosophy of name. Moscow: Moscow State University; 1990. 269 p. (In Russ.)
9. Bordovskaja N. V. Dialektika pedagogicheskogo issledovanija: logiko-metodologicheskie problemy = Dialectic pedagogical research: Logical-methodological

problems. St.-Petersburg: Russian Christian Academy for Humanities; 2001. 512 p. (In Russ.)

10. Solov'ev V. S. Sochinenija: v 2 t. Essays: In 2 volumes. Ed. by Losev A. F. and Gulyga A. V. Moscow: Publishing House Mysl'; 1990. (In Russ.)

11. Florenskij P. A. Stolp i utverzhdienie istiny = Pillar and ground of the truth. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; 2017. 908 p. (In Russ.)

12. Kireevskij I. V. Razum na puti k istine = Mind on the way to the truth. Moscow: Publishing House Pravilo very; 2003. p. 661. (In Russ.)

13. Benin V. L. Pedagogicheskaja kul'turologija: kurs lekcij = Pedagogical culture: A course of lectures. Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla; 2004. 515 p. (In Russ.)

14. Bibler V. S. Ot naukouchenija – k logike kul'tury: dva filosofskih vvedenija v XXI vek = From epistemology – to logic of culture: Two philosophical introductions into the 21st century. Moscow: Publishing House Politizdat; 1990. p. 413. (In Russ.)

15. Zagvyazinskij V. I. On value-orientation grounds education system. *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science journal*. 2016; 6 (135): 11–20. DOI: 10.17853/1994–5639–2012–4–3–15 (In Russ.)

16. Zborovskij G. E. Obrazovanie: ot XX k XXI veku = Education: From the 20th to the 21st century. Ekaterinburg: Ural State Vocational Pedagogical University; 2000. 301 p. (In Russ.)

17. Novikov A. M. Metodologija obrazovanija = Methodology of education. Moscow: Publishing House Jegves; 2002. 320 p. (In Russ.)

18. Makarenko A. S. Sochinenija v 7 t. = Collected works in 7 volumes. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1958. Vol. 5. p. 220. (In Russ.)

19. Sorokin P. A. Civilizacija. Obshhestvo = The Civilization. Society. Transl. from English. Ed. by A. Ju. Sogomanov. Moscow: Publishing House Politizdat; 1992. 543 p. (In Russ.)

20. Rerih N. T., Rerih E. N. Zhivaja jetika: Izbrannoe = Living ethics: Selected. Comp. Klyuchnikova M. Yu. Moscow: Publishing House Respublika; 1992. 414 p. (In Russ.)

21. Makarenko A. S. Sochinenija v 7 t. = Collected works in 7 volumes. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1957. Vol. 4. 552 p. (In Russ.)

22. Makarenko A. S. Sochinenija v 7 t. = Collected works in 7 volumes. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1957. Vol. 3. 496 p. (In Russ.)

23. Makarenko A. S. Sochinenija v 7 t. = Collected works in 7 volumes. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1957. Vol. 2. 527 p. (In Russ.)

24. Makarenko A. S. Sochinenija v 7 t. = Collected works in 7 volumes. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1958. Vol. 7. 583 p. (In Russ.)

25. Gusinsky E. N., Turchaninova Y. I. Vvedenie v filosofiju obrazovanija = Introduction to philosophy of education. Moscow: Publishing House Logos; 2000. 224 p. (In Russ.)

26. Makarenko A. S. Sochinenija v 7 t. = Collected works in 7 volumes. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1958. Vol. 6. 445 p. (In Russ.)

27. Korczak J. Kak ljubit' detej: kniga o vospitanii = How to love children: A book about education. Transl. from Polish. Moscow: Publishing House Politizdat; 1990. 493 p. (In Russ.)

28. Dobrenko E. A. Politjekonomija socrealizma = Political economy of socialist realism. Moscow: Publishing House Novoe literaturnoe obozrenie; 2007. 586 p. (In Russ.)

29. Makarenko A. S. Sochinenija v 7 t. = Collected works in 7 volumes. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1957. Vol. 1. 783 p. (In Russ.)

30. Mannheim K. Ideologija i utopija. Diagnost nashego vremeni = Ideology and utopia. Diagnosis of our time. Moscow: Publishing House Jurist; 1994. 704 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Чапаев Николай Кузьмич – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 12.08.2017; принята в печать 11.10.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Nikolay K. Chapaev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Acmeology of General and Vocational Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

Received: 12.08.2017; accepted for publication 11.10.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.14.015.62

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-96-110

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

О. В. Котомина

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Пермь, Россия.*

E-mail: kotominaov@gmail.com

Аннотация. *Введение.* В последние десятилетия вопросы изучения эмоциональной составляющей процесса обучения привлекают все большее внимание исследователей в России и за рубежом. Интерес к проблемам формирования эмоционального интеллекта в высшей школе обусловлен тем, что степень развития данной психологической характеристики личности положительно влияет на мотивацию студентов к обучению, адаптацию в университете и на академические результаты образования. Учащиеся, обладающие высоким уровнем эмоциональной устойчивости, способностью адекватно воспринимать собственные и чужие переживания и управлять ими, более успешно осваивают профессиональные компетенции и, как правило, бывают хорошими коммуникаторами. Впоследствии такие выпускники становятся востребованными специалистами на рынке труда.

Цель данной статьи – представить результаты исследования, задача которого состояла в выявлении взаимосвязи между эмоциональным интеллектом студентов-менеджеров и их академической успеваемостью.

Методология и методики. На начальном этапе работы был произведен аналитический обзор научной литературы, позволивший получить общие представления о степени разработанности исследуемой проблемы и определить методы. Различные аспекты эмоционального интеллекта студентов диагностировались с использованием опросника Д. В. Люсина – психодиагностической методики, основанной на самоотчете и дополненной в связи со спецификой контингента респондентов. Для удобства взаимодействия со студентами и оперативного сбора информации была разработана онлайн-форма опроса, результаты которого обрабатывались при помощи корреляционного анализа.

Результаты и научная новизна. Итоги поискового исследования продемонстрировали средний уровень развития эмоционального интеллекта у студентов-менеджеров. Наиболее выраженным оказался его межличностный компонент. Корреляционный анализ полученных данных позволил установить статистически значимую взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и академической успеваемостью студентов, которая вопреки гипотезе оказалась отрицательной. На основании установленных фактов сделано предположение о том, что студенты с высоким уровнем ЭИ более спокойно относятся к своим оценкам, выстраивая полноценный баланс между учебой, работой и личной жизнью.

Практическая значимость. Материалы о проведении и результатах первого этапа лонгитюдного панельного исследования возможностей психолого-педагогического влияния на развитие эмоционального интеллекта студентов университета могут быть востребованы профессорско-преподавательским составом вузов в дальнейшей работе с учащимися.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, взаимосвязь с успеваемостью, студенты, менеджмент, университет

Для цитирования: Котомина О. В. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов университета // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 10. С. 91–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-91-110

INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF UNIVERSITY STUDENTS

O. V. Kotomina

National Research University "Higher School of Economics", Perm, Russia.

E-mail: kotominaov@gmail.com

Abstract. Introduction. In recent decades, emotional component during the education process has been widely studied by Russian and foreign researchers. The problems of emotional intelligence formation at the higher school have received much attention due to the fact that development of this psychological characteristic of a personality positively influences students' motivation to training, adaptation at university and academic results of education. Students with high level of emotional stability, able to adequately perceive own and other experiences, and to control them, can master professional competences more successfully; as a

matter of practice, those students become good communicators. Thus, such graduates become high-demand specialists in labour market.

The aim of this article is to present the results of the research conducted by the author in order to identify the interrelation between emotional intelligence of future managers and their academic achievement.

Methodology and research methods. Analytical review of scientific literature was undertaken at the initial stage of work; that allowed to receive general perception of a state of knowledge of the studied problem and to define methods. D. V. Lyusin questionnaire (psychodiagnostic technique based on the self-report and complemented in connection with specifics of the respondent base) was used to study various aspects of the students' emotional intelligence. The online form of the survey was developed for the convenience of interaction with students and rapid data collection; the results were processed by means of correlation analysis.

Results and scientific novelty. The results of the survey showed the average level of development of emotional intelligence among Management students. Interpersonal component of emotional intelligence has proven to be the most pronounced. The correlation analysis of the data revealed a statistically significant interrelation between the level of emotional intelligence and academic achievement of students. However, contrary to the hypothesis, that interrelation turned out to be negative. With reference to the established facts, it has been suggested that students with the high level of emotional intelligence treat their academic grades more calmly, building full-fledged balance between studies, work and private life.

Practical significance. The present findings of the research and results of the first stage of a longitudinal panel investigation of opportunities of psychology and pedagogical influence on development of university students' emotional intelligence can be used by academic teaching staff of higher education institutions for further work with students.

Keywords: emotional intelligence, interrelation with academic achievement, students, management, university

For citation: Kotomina O. V. Investigation on the relationship between emotional intelligence and academic achievement of university students. *The Education and Science Journal*. 2017; 10 (19): 91–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-91-110

Введение

Последние несколько десятилетий концепция эмоционального интеллекта (ЭИ – англ. EI, emotional intelligence) становится все более популярной и привлекает внимание практиков и исследователей из различных профессиональных областей. Сфера образования не является исключени-

ем. Актуальность изучения влияния ЭИ на результаты деятельности участников образовательного процесса подтверждается растущим количеством исследований на данную тему.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» был использован в 1990 г. Дж. Мэйером и П. Сэловеем. Они определили ЭИ как способность воспринимать, понимать, управлять и использовать эмоции для облегчения мышления¹.

Позднее Д. Гоулман описал две важнейшие составляющие ЭИ: «Межличностный интеллект есть способность понимать других людей: что движет ими, как они работают, как работать в сотрудничестве с ними. Преуспевающие коммерсанты, политики, преподаватели, практикующие врачи-консультанты и религиозные лидеры, как правило, бывают индивидуумами с высоким уровнем межличностного интеллекта. Внутрличностный интеллект – это способность создавать точную, соответствующую действительности модель самого себя и пользоваться этой моделью, чтобы реализоваться в жизни»².

Поскольку межличностная компонента – часть совокупного показателя, можно предположить, что человек с высоким уровнем развития ЭИ, распознавая и правильно интерпретируя эмоции других людей и свои собственные, а также управляя этими эмоциями, может модифицировать свое поведение и воздействовать на поведение окружающих. Это предположение подкрепляется утверждениями исследователей о том, что ЭИ как навык распознавания и управления своими и чужими эмоциями можно развивать в любом возрасте [1], в том числе и в студенческом. Тогда образовательный процесс может рассматриваться как составляющая, влияющая на развитие ЭИ.

Наблюдаемый в настоящее время рост интереса к изучению ЭИ связан как с множеством «белых пятен» в концептуальном поле данного феномена, так и с потребностями прикладных исследований. Кроме того, эмпирические данные свидетельствуют о «массивном взаимодействии» аффективных и когнитивных процессов³.

В предлагаемой вниманию статье дан анализ выявленной взаимосвязи между уровнем ЭИ и академической успеваемостью студентов-менеджеров.

¹ Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // *Imagination, cognition and personality*. 1990. № 9 (3). P. 185–211.

² Goleman D. P. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement. New York: Bantam Books. 1995. P. 85.

³ Величковский Б. М. Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. Москва: Смысл; Академия, 2006. Т. 2. С. 357.

Обзор литературы

Вопросы развития ЭИ детей, подростков, молодежи не только находятся в фокусе внимания педагогов и психологов, но и приобретают социальное значение. По мнению И. Н. Андреевой, развитая эмоциональность способствует более эффективной ориентации в мире и адаптации в социуме. Уже в дошкольном возрасте ребенок начинает непосредственно угадывать эмоциональные состояния других людей и распознавать свои эмоциональные отношения с ними [2, с. 6]. Существует четкая зависимость функционирования индивида от степени точности его ориентации, в том числе и эмоциональной, которая особенно важна в период формирования личности¹. Речь идет об ориентации не только в окружающей среде, но и в собственном внутреннем мире, об осознании собственной индивидуальности.

Исследования, проведенные в разных странах, показывают, что ЭИ связан с различными аспектами жизни человека, включая личное благополучие, качество социальных отношений и профессиональную эффективность². П. Вига, например, отмечает, что положительное влияние ЭИ обусловлено тем, что он обеспечивает способность адаптироваться к стрессовой среде [3], а Р. Бар-он, один из ведущих исследователей ЭИ, подчеркивает, что наличие данной разновидности интеллекта помогает адаптироваться к изменениям и разрешать личностные и межличностные проблемы повседневной жизни³.

Для нашего исследования интерес представляют данные изучения ЭИ и его составляющих у студентов высших учебных заведений. Важность ЭИ для студентов объясняется исследователями тем, что он положительно влияет на мотивацию к обучению [4], адаптацию в университете и на академические результаты [5]. Студенты более успешно осваивают профессиональные компетенции, а высокий уровень ЭИ позволяет им быть хорошими коммуникаторами. В результате, завершив обучение, выпускники становятся востребованными специалистами на рынке труда.

При изучении ЭИ обучающихся в университетах в фокусе внимания исследователей находится еще один значимый для продуктивной профес-

¹ Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 296 с.

² Adeyemo D. A. Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students // Psychology and developing societies. 2007. Vol. 19, № 2. P. 199–213.

³ Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicot-hema. 2006. № 18. P. 13–25.

сиональной подготовки фактор – вовлеченность, рассматриваемая у студентов как показатель временных затрат на обучение. По этому показателю можно судить о результатах обучения и его качестве, учебной активности, лояльности студента к университету [6].

В работе Р. Магуайер, А. Эган, П. Хайленд и П. Магуайер доказывают, что ЭИ является важной предпосылкой как аффективной, так и когнитивной вовлеченности [7].

Важно обратить внимание и на возможные отрицательные последствия низкого уровня ЭИ и отсутствия его развития, что может проявляться в неумении выстраивать межличностное общение с другими студентами и преподавателями, неблагоприятном психологическом состоянии, низких результатах обучения, а также в девиантном поведении [8]. Более того, исследователи находят доказательства того, что ЭИ является важным защитным фактором от эмоционального выгорания студентов [9]. А эмоциональное выгорание, в свою очередь, имеет сложную дифференцированную связь с успеваемостью, которая определяется профессиональным самоопределением, включающим в себя мотивы обучения и выбор профессии [10, 11].

Несмотря на то, что многими исследователями подтверждено положительное влияние ЭИ на качество работы, удовлетворение от труда, вовлеченность в коллектив и т. д., по мнению А. Дж. Джагера, в образовательных программах большинства направлений подготовки отсутствуют специальные дисциплины, посвященные данному феномену¹.

По мнению ряда исследователей, на развитие ЭИ особое внимание должно быть уделено при подготовке будущих педагогов, психологов и медицинских работников. Это объясняется необходимостью и важностью поддержания эмоционального равновесия при столкновении с негативными ситуациями, которые неизбежны в их работе. Способность к пониманию эмоциональных состояний других людей, умение сопереживать и понимать эмоциональные состояния как больных, так и здоровых людей являются важными показателями профессионализма психологов и медиков [12–14], а способность понимать свои переживания и эмоции другого человека, устанавливать эмоциональные доверительные отношения с детьми и взрослыми людьми – показателями профессионализма педагогов [15].

¹ Jaeger A. J. Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education // *Research in Higher Education*. 2003. № 44 (6). P. 615–639.

Однако исследователями уделяется недостаточно внимания изучению вопросов развития ЭИ при подготовке специалистов других профессиональных сфер с высокой эмоциональной нагрузкой, например такой области, как менеджмент. Высокая значимость ЭИ в управленческой сфере обусловлена необходимостью принимать решения в условиях ограниченных ресурсов, а также ответственностью за решения перед работниками, собственниками и акционерами, партнерами и обществом в целом [16, 17].

Практика трудоустройства выпускников показывает, что менеджеры с развитым ЭИ сегодня востребованы работодателями, так как успех в менеджменте зависит от умений устанавливать конструктивные межличностные отношения. Менеджеры, обладающие высоким ЭИ, испытывают меньше стрессов, отличаются лучшим здоровьем, демонстрируют более высокий моральный уровень и качество работы [18].

Задачей вуза при подготовке менеджеров является создание не только оптимальных учебных условий, но и условий для эмоционального взаимодействия студентов в социокультурной среде вуза, способствующих развитию ЭИ будущих работников [12]. Прямое влияние на качество образования может оказать изучение ЭИ в разрезе специализаций.

В фокусе внимания нашего исследования находится ЭИ студентов-менеджеров, обучающихся в университете, а также взаимосвязь между уровнем их ЭИ и академической успеваемостью.

Методы и результаты исследования

Для будущих руководителей компаний ЭИ – особо важное качество, значимость которого обусловлена спецификой их предстоящей профессиональной деятельности. Менеджер – лицо, которое добивается целей посредством управления действиями других людей. Залогом успеха в данном профессиональном поле является умение выстраивать внутренние и внешние коммуникации. Сохранение эмоционального равновесия («холодной головы») в стрессовых ситуациях может оградить от ошибок и помочь в принятии более эффективных решений.

На основе изученного теоретического материала нами были сформулированы три предположения о развитии ЭИ студентов университета направления подготовки «Менеджмент».

1. Высокий (выше среднего) уровень ЭИ студентов-менеджеров объясняется сознательным выбором будущей профессии и осознанием роли межличностных коммуникаций, персональной ответственности и качеств лидера.

2. Уровень ЭИ студентов старших курсов выше, чем у студентов-первокурсников, так как в процессе обучения происходит его развитие.

3. ЭИ положительно влияет на академическую успеваемость студентов. Возможно, студенты с высоким уровнем ЭИ могут управлять своими эмоциями в ситуациях повышенного стресса (например, экзамена) и в результате получать более высокие оценки.

Нами было предпринято поисковое исследование, ориентированное на изучение ЭИ студентов-менеджеров и выявление ключевых взаимосвязей между развитием эмоционального интеллекта и академической успеваемостью учащихся. Экспериментальной площадкой исследования был Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» г. Перми. Выборку составили 75 студентов бакалавриата, среди которых было 52 девушки (69%) и 23 юноши (31%) со всех четырех курсов обучения. Численность участников равнялась 21% от общего числа обучающихся специальности менеджера с относительно равномерным распределением по курсам (табл. 1).

Таблица 1

Распределение респондентов по курсам обучения

Table 1

The number of respondents by each year of education

Курс	Доля респондентов от количества студентов на курсе, %
1-й	22
2-й	20
3-й	18
4-й	23
Итого	21

Для диагностики различных аспектов ЭИ студентов был задействован опросник Д. В. Люсина – психодиагностическая методика, основанная на самоотчете. При этом мы понимали, что ограничением применения опросника является тот факт, что он измеряет представления людей об уровне их ЭИ, которые в некоторых случаях могут отличаться от его реальной выраженности. Однако, учитывая поисковый характер исследования, мы сочли приемлемым использование этого средства. На последующих этапах планируется расширение диагностического инструментария.

В основу опросника положена трактовка ЭИ как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Автор методики выделяет внутриличностный и межличностный ЭИ. Эти две составляющие актуализируют разные когнитивные процессы и навыки, но, как предполагается, должны быть связаны друг с другом [19].

Опросник Д. В. Люсина состоит из 46 утверждений. Респондентам было предложено оценить степень согласия с содержанием каждого пун-

кта опросника по шкале от «полностью согласен» до «абсолютно не согласен». В целях верификации предположения о влиянии ЭИ на академическую успеваемость к базовому перечню были добавлены вопросы о курсе обучения, возрасте и оценках, полученных студентами в течение учебного года. Для удобства взаимодействия со студентами и оперативного сбора информации была разработана онлайн-форма опроса.

Первым этапом исследования стал анализ общего уровня ЭИ студентов-менеджеров. Средний показатель оказался равным 83 баллам, что соответствует среднему уровню ЭИ, при этом 37% опрошенных продемонстрировали уровень эмоционального интеллекта ниже среднего (табл. 2).

Таблица 2

Уровень эмоционального интеллекта студентов-менеджеров, %

Table 2

EQ of student-managers, %

Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
19	18	47	11	5

Таким образом, наше первое предположение не подтвердилось. Это можно, по всей видимости, объяснить тем, что мы переоценили осознанность выбора будущей профессии студентами-менеджерами. Определенная часть из них, вероятно, при выборе места учебы и будущей специальности руководствовалась не требованиями к профессии и наличием собственных склонностей к ней, а предпочла ту специальность, для поступления на которую хватило баллов ЕГЭ или которую порекомендовали родители, друзья.

Интересно, что, несмотря на более высокую эмоциональность в целом, уровень ЭИ у девушек оказался ниже, чем у юношей (81 и 87 баллов соответственно). Это говорит о том, что девушки, принявшие участие в опросе, на момент его проведения в меньшей степени обладали способностью к осознанию и управлению эмоциями, чем юноши.

Средний показатель уровня ЭИ первокурсников составил 85 баллов и превысил уровень ЭИ студентов четвертого года обучения на 2 единицы. Оба показателя соответствуют среднему уровню развития ЭИ. Таким образом, наше второе предположение также не подтвердилось. Отсутствие информации об уровне ЭИ студентов четвертого курса при их поступлении в университет не дало возможности оценить степень влияния университета на развитие ЭИ. Этот же фактор не позволил выявить объективные причины более высоких показателей у студентов-первокурсников по сравнению

с четверокурсниками. Можно только предположить, что студенты первого курса изначально пришли в университет с более развитым ЭИ.

В перспективе мы планируем проследить изменение ЭИ конкретных студентов за все время их обучения в университете.

Рассмотрим эмоциональный интеллект студентов в разрезе структурных составляющих, выделенных Д. В. Люсиным (табл. 3).

Таблица 3

Средние значения структурных компонентов эмоционального интеллекта студентов-менеджеров, баллы

Table 3

Information on student-managers EI components (on average)

Межличностный ЭИ	Внутриличностный ЭИ	Понимание эмоций	Управление эмоциями
43	41	42	42

Наиболее развитым у студентов оказался межличностный ЭИ. Это свидетельствует о более высокой выраженности у студентов – участников исследования способности к пониманию чужих эмоций. Возможно, это связано с групповой формой обучения, при которой студенты постоянно контактируют между собой, выполняя совместные задания, проекты, участвуя в общественных мероприятиях, что требует умений командной работы для достижения результата.

Следующим этапом исследования стал корреляционный анализ, проведенный с помощью IBM SPSS Statistics (табл. 4).

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа

Table 4

Correlation analysis results

	ЭИ	Оценка
ЭИ	–	–0,232**
Оценка	–0,232**	–

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя)

Корреляционный анализ показал наличие статистически значимой связи между ЭИ студента и его академическими результатами. Однако вопреки первоначальной гипотезе эта связь оказалась отрицательной. Можно предположить, что студенты с высоким уровнем ЭИ более спокойно относятся к своим оценкам, выстраивая полноценный баланс меж-

ду учебой, работой и личной жизнью. На дальнейшем этапе исследования нами планируется подробно изучить эти вопросы.

Заключение

Трансформация современной образовательной среды ориентирована преимущественно на индивидуальное развитие. Эмоциональная составляющая процесса обучения становится неотъемлемой частью подготовки специалистов [20].

Проведенная диагностика показала, что ЭИ студентов-менеджеров находится на среднем уровне. На наш взгляд, данный результат необходимо рассматривать как возможный потенциал дальнейшего развития ЭИ будущих выпускников.

В Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (Пермь) при подготовке будущих менеджеров преподавателями применяются современные технологии обучения, в том числе коммуникативные игры и тренинги по развитию вербальной и невербальной компетентности, коммуникативных, интерактивных и перцептивных умений и навыков, что, безусловно, способствует развитию ЭИ студентов.

Корреляционный анализ показал наличие статистически значимой отрицательной связи между ЭИ студента и его академическими результатами. Это может говорить о том, что студенты с высоким уровнем ЭИ не стремятся быть абсолютными отличниками. Более значимыми для них, вероятно, являются социальные отношения и эмоциональная удовлетворенность, нежели оценка. Однако данное предположение требует проверки на следующем этапе исследования.

Дальнейшая работа видится нам в двух направлениях: организация полноценного исследования на большей по объему и характеру выборке, включающей студентов различных вузов, осуществляющих подготовку по направлению «Менеджмент»; определение степени изменения ЭИ студентов за период их обучения в университете, а также выявление возможностей его развития. Планируется провести лонгитюдное панельное исследование, которое будет включать данные об уровне ЭИ одних и тех же студентов с разрывом, составляющим четыре года обучения в университете.

Список использованных источников

1. Dolev N., Leshem S. Developing emotional intelligence competence among teachers // *Teacher Development*. 2017. № 21 (1). P. 21–39.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: Полоцкий государственный университет, 2011. 388 с.

3. Viguer P., Cantero M. J., Bañuls R. Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents // *Personality and Individual Differences*. 2017. № 113. P. 193–200.
4. Radu C. Emotional Intelligence – How do we motivate our students? // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 141. P. 271–274.
5. Wang N., Young T., Wilhite, S. C., Marczyk G. Assessing students' emotional competence in higher education: Development and validation of the widener emotional learning scale // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2011. № 29 (1). P. 47–62.
6. Савинова С. Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов // *Человек и образование*. 2015. № 4 (45). С. 143 – 147.
7. Maguire R., Egan A., Hyland P., Maguire P. Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education // *Higher Education Research & Development*. 2017. № 36 (2). P. 343–357.
8. Fernández-Berrocal P., Ruiz D. Emotional intelligence in education // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2008. № 15 (2). P. 421–436.
9. Zysberg L., Orenshtein C., Gimmon E., Robinson R. Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators // *International Journal of Stress Management*. 2017. № 24 (S1). P. 1–16.
10. Маркова Ю. А., Мареева Е. Б., Севидова, Л. Ю. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и успеваемости среди студентов старших курсов медицинских вузов [Электрон. ресурс] // *Русский медицинский журнал*. 2010. № 18 (30). Режим доступа: https://www.rmj.ru/articles/psikhologiya/vzaimo-svyazy_sindroma_emocionalynogo_vygoraniya_i_uspevaemosti_sredi_studentov_starshih_kursov_medicinskih_vuzov/#ixzz5OrIgWLBL
11. Горшков Е. А., Косоногова В. И. Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников // *Молодой ученый*. 2015. № 23 (2). С. 51–55.
12. Неволлина В. В. Исследование структурных компонентов эмоционального интеллекта студентов медицинского вуза // *Дискуссия*. 2015. № (5). С. 139–143.
13. Двойнин А. М., Данилова Г. И. Эмоциональный интеллект и рефлексивность студентов-психологов // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. 2012. № 4 (24). С. 121–134.
14. Мещерякова И. Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2010. № 81 (1). С. 157–161.
15. Бокуть Е. А., Губина Е. В. Изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерантности в общении у студентов педагогического университета // *Системная психология и социология*. 2015. № 13. С. 14–24.

16. Полянова Л. М. Использование моделей эмоционального интеллекта в оценке управленческой деятельности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2017. № 2. С. 161–172.

17. Батурин Н. А., Матвеева А. Г. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2009. № 42. С. 4–10.

18. Панфилова А. П., Михальченко С. С. Развитие эмоционального интеллекта как составляющей социальной компетентности менеджеров // Человек и образование. 2013. № 4 (37). С. 66–70.

19. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные. Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям. Москва: Институт психологии РАН, 2009. 351 с.

20. Макарова Е. А., Федькина Л. И. Эмоционально-волевой компонент образовательного процесса // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2017. № 1. С. 65–69.

References

1. Dolev N., Leshem S. Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*. 2017; 21 (1): 21–39.

2. Andreeva I. N. Emocionalnyi intellekt kak fenomen sovremennoj psichologii = Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology. Novopolotsk: Polotsk State University; 2011. 388 p. (In Russ.)

3. Viguer P., Cantero M. J., Bañuls R. Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*. 2017; 113: 193–200.

4. Radu C. Emotional Intelligence – How do we motivate our students? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014; 141: 271–274.

5. Wang N., Young T., Wilhite S. C., Marczyk G. Assessing students' emotional competence in higher education: Development and validation of the widener emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2011; 29 (1): 47–62.

6. Savinova S. Yu. Engagement of students in the educational process: Estimation of positive effects. *Chelovek i obrazovanie = Person and Education*. 2015; 4 (45): 143–147. (In Russ.)

7. Maguire R., Egan A., Hyland P., Maguire P. Engaging students emotionally: The role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*. 2017; 36 (2): 343–357.

8. Fernández-Berrocal P., Ruiz D. Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2008; 15 (2): 421–436.

9. Zysberg L., Orenshtein C., Gimmon E., Robinson R. Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*. 2017. 24 (S1): 1–16.

10. Makarova Yu. A., Mareeva E. B., Sevidova L. Yu. Interrelation of emotional burnout syndrome and academic progress among students of senior courses

of medical universities. *Russkij medicinskij zhurnal* = *Russian Medical Journal* [Internet]. 2010 [cited 2017 Aug 08]; 18 (30). Available from: https://www.rmj.ru/articles/psikhologiya/vzaimo-svyazy_sindroma_emocionalnogo_vygorania_i_uspevaemosti_sredi_studentov_starshih_kursov_medicinskih_vuzov/#ixzz50rIgWLBL (In Russ.)

11. Gorshkov E. A., Kosonogova V. I. Investigation of emotional burnout syndrome among students of senior courses. *Molodoi uchenyi* = *Young Scientist*. 2015; 23 (2): 51–55. (In Russ.)

12. Nevolina, V. V. Investigation of the structural components of the emotional intelligence of medical university students. *Diskussiya* = *Discussion*. 2015; (5): 139–143. (In Russ.)

13. Dvoinin A. M., Danilova G. I. Emotional intelligence and reflexiveness of psychology students. *Vestnik pravoslavnogo svyato-tihonovskogo gumanitarnogo universiteta* = *Bulletin of Orthodox Holy Tikhon Humanitarian University*. 2012; 4 (24): 121–134. (In Russ.)

14. Mescheryakova I. N. Formation of emotional intelligence of students-psychologists in the process of education in high school. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnie nauki* = *Bulletin of Tambov University. Series: The Humanities*. 2010; 81 (1): 157–161. (In Russ.)

15. Bokut E. L., Gubina E. V. Correlation between emotional intelligence and tolerance in students' communication at the pedagogical university. *Sistemnaya psikhologiya i sociologiya* = *System Psychology and Sociology*. 2015; 13: 14–24. (In Russ.)

16. Polyakova L. M. The use of intelligence models in the assessment of management practices. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sotsiologiya* = *RUDN Journal of Sociology*. 2017; 2: 161–172. (In Russ.)

17. Baturin N. A., Matveeva L. G. Social and emotional intelligence: myths and reality. *Vestnik Yuchno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of South-Ural State University*. 2009; 42: 4–10. (In Russ.)

18. Panfilova A. P., Mihalchenko S. S. Development of emotional intellect as a component of managers' social competence. *Chelovek i obrazovanie* = *Person and Education*. 2013; 4 (37): 66–70. (In Russ.)

19. Lyusin D. V. Questionnaire on emotional intelligence «EmIn»: new psychometric data. *Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt: ot modeley k izmereniyam* = *Social and emotional intelligence: from models to dimensions*. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences; 2009. 351 p. (In Russ.)

20. Makarova E. A., Fedkina L. I. Emotional role component of the educational process. *Vestnik Taganrogskego instituta im. A. P. Chekhova* = *Bulletin of Taganrog Institute named after A. P. Chekhov*. 2017; 1: 65–69. (In Russ.)

Информация об авторе:

Котомина Ольга Викторовна – старший преподаватель департамента менеджмента Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Пермь, Россия. E-mail: kotominaov@gmail.com

Статья поступила в редакцию 05.09.2017; принята в печать 15.11.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Olga V. Kotomina – Senior Teacher, Management Department, National Research University “Higher School of Economics”, Perm, Russia.
E-mail: kotominaov@gmail.com

Received 05.09.2017; accepted for publication 15.11.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.018.11

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-111-132

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОТЦОВСТВА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПОДДЕРЖКИ

В. И. Загвязинский¹, А. Д. Чехонин²

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

E-mail: ¹rao@utmn.ru, ²a.d.chekhonorin@utmn.ru

Аннотация. *Введение.* На фоне общего кризиса семейных отношений, их существенных трансформаций в современном мире все больший интерес исследователей в различных областях гуманитарного знания вызывает такой важный социальный феномен, как отцовство. Однако в отечественной педагогике в силу исторически сложившихся объективных причин изучение воспитательного потенциала отцовства ведется несистемно, в имеющихся работах в основном констатируются типичные проблемы и отсутствуют практические рекомендации по поддержке и развитию института отцовства.

Цели изложенной в статье работы – анализ отцовства как воспитательной институции и научно-теоретическое обоснование возможностей укрепления семьи и защиты детства посредством педагогического сопровождения родителей-отцов.

Методология и методики. Методологической базой предпринятого авторами публикации изыскания является институциональный подход. На основе обзора отечественной и зарубежной научной литературы, анализа содержания нормативных документов и обобщения социальных и педагогических практик выделены актуальные направления исследований по заявленной проблематике. Теоретический анализ и синтез данных, полученных в ходе опросов мужчин из разных регионов России и зарубежных стран, позволили структурировать типичные представления об отцовстве и смоделировать концепт его воспитательных ресурсов.

Результаты и научная новизна исследования. Обозначены проблемы, осложняющие массовое воспроизводство эффективной отцовской педагогики: системный кризис семьи и маскулинности; социально-экономические факторы, следствием которых становится низкая воспитательная мотивация отцов; отсутствие понятных и позитивных идейных и ценностных основ чело-

веческого существования и др. Аргументированно интерпретированы понятия «отцовство» и «воспитательный потенциал отцовства».

Вводится новое для психолого-педагогического знания понятие «языка» отцовско-детской интеракции (ОДИ), суть которой состоит в непосредственном эмоционально-коммуникативном взаимодействии, основанном на эмпатии и «со-бытийном» отношении отца к жизни ребенка, т. е. на деятельной любви. Общая логика ОДИ выглядит как «язык – форма – ценность»; частными вариантами воплощения общей формулы могут быть «спорт – тренировка – здоровье», «литература – чтение – смысл», «искусство – концерт – вкусы» и т. д. Практическое применение конкретных содержательных форм-единиц («языков») системы ОДИ, по мнению авторов, является эффективным педагогическим средством индивидуально-личностной актуализации отцовства с целью его положительного влияния на становление личности ребенка.

Сформирован концепт воспитательного потенциала отцовства, который включает три ключевые детерминанты: знания и эрудицию родителя; его личностные качества; систему мотивов и ценностей.

Практическая значимость. Предлагаемая трехчастная модель детерминантов воспитательного потенциала отцовства может использоваться для диагностики этого потенциала у конкретных родителей и организации их педагогического сопровождения. Идея «языков» ОДИ может быть полезна при реализации социальных проектов по поддержке семьи и института отцовства.

Ключевые слова: отцовство, воспитательный потенциал отцовства, концепция воспитательного потенциала отцовства, «язык» отцовско-детской интеракции

Для цитирования: Загвязинский В. И., Чехонин А. Д. Воспитательный потенциал отцовства: концептуальные основания исследования и поддержки // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 10. С. 106–127. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-111-132

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF FATHERHOOD: CONCEPTUAL BASES OF RESEARCH AND SUPPORT

V. I. Zagvyazinsky¹, A. D. Chekhonin²

Tyumen State University, Tyumen, Russia.

E-mail: ¹rao@utmn.ru, ²a.d.chekhonin@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* Nowadays, under the conditions of a general crisis of family relations, fatherhood as a social phenomenon and institution increasingly attracts the interest of researchers in various fields of humanitarian knowledge. However, Russian researchers have not treated educational potential

Образование и наука. Том 19, № 10. 2017/The Education and Science Journal. Vol. 19, № 10. 2017

of fatherhood in much detail due to historically developed objective reasons. Most studies are conducted not systemically; many of them describe typical problems. Moreover, previous studies of the educational potential of fatherhood have not dealt with practical recommendations for support and development of fatherhood as an educational institution.

The aims of this research are: the analysis of fatherhood as an educational institution; scientific and theoretical justification for opportunities to strengthen family relations and children welfare through pedagogical support for fatherhood period.

Methodology and research methods. The methodological framework of the research undertaken by authors is based on institutional approach. The relevant directions of the research on the stated problematics are highlighted on the basis of the review of the Russian and foreign scientific literature; the analysis of normative documents and generalization of social and pedagogical practices. The theoretical analysis and synthesis of the data obtained during the surveys among men from different regions of Russia and foreign countries allowed the authors to structure typical ideas about fatherhood and to model a concept for its educational resources.

Results and scientific novelty. The problems complicating mass reproduction of effective “fatherly pedagogy” are designated: system crisis of a family and masculinity; socio-economic factors resulting in the low educational motivation of fathers; lack of clear and positive ideological and valuable bases of human existence, etc. The concepts “fatherhood” and “educational potential of fatherhood” are consistently interpreted.

The concept “language” of the father-child interaction (FCI), new to psychology and pedagogical knowledge, is introduced. Given the above concept consists in the direct emotional and communicative interaction based on empathy and “episodic” relation of a father to a child's life, i.e. pragmatic love.

The general logic of FCI can be presented as “language-form-value”; particular options of implementation of the general formula can be “sport-training-health”, “literature-reading-meaning”, “arts-concerts-tastes”, etc. According to the authors, practical application of concrete substantial forms-units (“languages”) of the FCI system is an effective pedagogical tool for individual and personal updating of fatherhood in order to positively influence the formation of a child's socialization.

The concept of educational potential of fatherhood which includes three key determinants is worked out: knowledge and erudition of a father-parent; his personal qualities; system of motives and values.

Practical significance. The proposed three-part model of determinants for educational potential of fatherhood could be applied to undertake the diagnostics of this potential among parents for organization of their pedagogical support. The

idea of “languages” of FCI might be useful for social projects implementation to support families and institute of fatherhood.

Keywords: fatherhood, educational potential of fatherhood, concept of the educational potential of fatherhood, “language” of father-child interaction

For citation: Zagvyazinsky V. I., Chekhonin A. D. The educational potential of fatherhood: Conceptual bases of research and support. *The Education and Science Journal*. 2017; 10 (19): 106–127. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-111-132

Введение

Проблема семейного воспитания ребенка традиционно находится в центре внимания исследователей – представителей различных направлений гуманитарного знания. Среди ряда наиболее актуальных аспектов сегодня выделяются, в частности, те, которые связаны с семейной педагогической диадой – материнством и отцовством.

Однако в нашей стране фундаментальные педагогические исследования отцовства как воспитательной институции проводятся несистематически, а существующие публикации вызывают вопросы относительно их прагматической ценности, так как в основном носят констатирующий характер типичных проблем.

Изучение феномена отцовства осложняется неоднозначной правовой трактовкой этого понятия в российском законодательстве и специфическими ментальными представлениями об отцовстве в России на фоне общего снижения в мире данного ролевого статуса мужчины [1].

Историческая преемственность института отцовства и его традиции в нашей стране менялись по мере фундаментальных «тектонических сдвигов» в общественном укладе в допетровский период и эпоху Романовых, в годы советской власти и, наконец, в постсоветское время. По мнению И. С. Кона, кризис отцовства является закономерным следствием системного кризиса семьи и маскулинности [2]. Причем в современной России порожденный различными факторами социального и духовного характера данный кризис замыкается на их же усилении. Это происходит по причинам фактического отсутствия эффективного отцовского воспитания и положительного личного примера, из-за воспроизводства в массовом варианте неэффективной отцовской педагогики, проблемы которой в должной мере до сих пор детально и должным образом не рассматривались.

Проблемное поле обсуждаемой темы составляют:

- 1) проблема отцов-одиночек;

2) проблема судебных решений о дальнейшем взаимодействии отца и детей при бракоразводных процессах;

3) низкая воспитательная мотивация отцов, порождаемая социально-экономическими условиями (нередко основная и единственная важная функция отца – обеспечить семью материально);

4) «вакуум» ценностной сферы нашего общества (отцовство, в отличие от материнства, редко озвучивается как объективная ценность и необходимость);

5) отсутствие понятных, конструктивных и позитивных идейных основ человеческого существования (структурированного и аргументированного ответа на вопрос, зачем и ради чего воспитывать, у многих отцов, к сожалению, нет) и т. д.

Таким образом, актуальность исследования отцовства как воспитательной институции не вызывает сомнений. Теоретический анализ некоторых из перечисленных выше проблем с разной степенью качества и глубины уже предпринимался рядом психологов, социологов и философов, однако сегодня, в связи с очевидной девальвацией семейных ценностей, требуются практико-ориентированные разработки для осуществления аргументированного формирующего психолого-педагогического сопровождения мужчин, готовящихся стать отцами или уже являющихся ими. Нужна концептуальная система масштабных мер по поддержке отцовства, профилактике «социального сиротства», отцовской инертности и уклонения от воспитания собственных детей. Понимание обществом и государством острой необходимости в организации подобной системной целенаправленной работы стало причиной появления правительственных документов, в которых изложены стратегические положения семейной политики и комплекс предполагаемых действий, включая разработку образовательных программ для мужчин в целях формирования ответственного отцовства, повышения социальной роли отца, вовлечения мужчин в семейные дела и воспитание детей¹. В Концепции государственной семейной политики в РФ на период до 2025 г. в качестве основного направления деятельности называется «поддержка семейного воспитания посредством защиты приоритетного права родителей на воспитание детей перед всеми иными лицами, повышение социального статуса и об-

¹ Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р [Электрон. ресурс]. Режим доступа: docs.cntd.ru>document/420277810; Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 февраля 2016 г. № 326-р » [Электрон. ресурс]. Режим доступа: static.government.ru>media/files....pdf.

щественного престижа отцовства, материнства, многодетности, в том числе среди приемных родителей, создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность и работающих с детьми, а также посредством создания условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания»¹.

На региональном уровне социальная значимость повышения престижа отцовства подтверждается дополнительными законодательными актами, к примеру такими, как распоряжение правительства Тюменской области о разработке и реализации «Комплексной программы просвещения и формирования ценностей семейной жизни среди детей, подростков, молодежи и родительской общественности»².

Обзор литературы

Современные исследования философов, социологов, психологов и педагогов, в которых освещаются различные аспекты и проблемы отцовства, можно разделить на несколько групп.

1. Теоретическим основаниям изучения и определению содержания понятия отцовства посвящены работы Р. В. Овчаровой, М. В. Бутаева, R. Palkovitz, K. Daly и др.

М. В. Бутаев под отцовством понимает социальное явление, которое исторически возникло в моногамной семье и сущность которого состоит в готовности мужчины взять на себя ответственность за содержание и воспитание своих детей. Выяснение социальных истоков отцовства и специфики трансформации института отцовства в России исследователь осуществляет с помощью философско-категориального анализа, через осмысление социально-исторических условий и особенностей становления отношений отцов и детей [3].

Р. В. Овчарова рассматривает отцовство наряду с материнством как составляющую родительства, представляющего собой «систему, вклю-

¹ Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р [Электрон. ресурс]. Режим доступа: docs.cntd.ru>document/420217344

² Об утверждении Комплексной программы просвещения и формирования ценностей семейной жизни среди детей, подростков, молодежи и родительской общественности в Тюменской области на 2015–2019 годы. Распоряжение Правительства Тюменской области от 22. 09. 2015 № 1517-рп [Электрон. ресурс]. Режим доступа: regvopos.depon72.ru>...2016/02...№ 1517pn...22.09.2015...

чающую совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания» [4].

R. Palkovitz и K. Daly указывают на необходимость возрастосообразного подхода к анализу распространенных отцовских воспитательных практик и, соответственно, к их формированию¹.

2. О функциях, влиянии и роли отца в семье и воспитании ребенка идет речь в публикациях Ю. А. Токаревой, С. Т. Посоховой, С. В. Липпо; Р. В. Овчаровой, Н. А. Демчук, М. Е. Lamb, A. Booth, J. N. Edwards, K. D. Pruett, M. M. West, M. J. Konner, R. P. Rohner, R. A. Veneziano и др.

В частности, Ю. А. Токарева подходит к исследованию воспитательной практики отцовства дифференцированно – с точки зрения особенностей данной деятельности отца, обусловленных возрастом и полом ребенка. Одно из заключений, сделанных автором на основе продолжительных наблюдений, состоит в том, что степень воздействия отца на разновозрастных детей имеет качественные различия [5].

С. Т. Посохова, С. В. Липпо и Р. В. Манеров полагают, что отцовский образ в зависимости от пола и возраста детей трансформируется в их восприятии и сознании, поэтому он по-разному влияет на самоактуализацию и становление растущей и развивающейся личности в разные возрастные периоды [6].

Изучая закономерности процесса становления отцовской функции, Р. В. Овчарова, Н. А. Демчук приходят к выводу о необходимости формирования представлений об отцовстве у мужчин уже в юношеском возрасте².

Доктор философии Йельского университета М. Е. Lamb поднимает проблему общего влияния личности отца на детей и определяет степень эффективности воспитания, условно разграничивая отцов на две категории – на «ответственных» и «инфантильных»³.

K. D. Pruett обращает внимание педагогов и психологов на необходимость четкой детерминации сходства и разницы в отцовской и материнской педагогиках, разделения родителей на означенную диаду в соответствии

¹ Palkovitz R., Daly K. Eyeing the edges: theoretical considerations of work and family for fathers in midlife development // *Fathering*. 2004. № 10.

² Овчарова Р. В., Демчук Н. А. исследование психологической готовности юношей к отцовству // *Вестник Курганского государственного университета. Серия: Общественные науки*. 2006. № 6. С. 68–72.

³ Lamb, M. E. Noncustodial fathers and their children. In C. S. Tamis-LeMonda & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*. Mahwah, New York: Erlbaum, 2002. P. 169–184.

с дифференцированным пониманием их функций как в совместной воспитательной работе, так и индивидуальной деятельности такого рода¹.

Вопросы социального сиротства и его последствий исследуются западными учеными, такими как A. Booth, J. N. Edwards, M. M. West, M. J. Konner, R. P. Rohner, R. A. Veneziano и др. В одной из последних работ R. P. Rohner обсуждается психологическая стратегия «принятия – отвержения» применительно к феноменологии отцовских воспитательных практик [7].

3. Причины кризиса современного отцовства и маскулинности и возможности поддержки отцовской институции анализируются в статьях и монографиях И. Б. Фан, И. С. Кона, И. В. Рыбалко, Е. Крук и др.

По мнению И. С. Кона, кризис отцовства можно и нужно рассматривать в трех автономных контекстах: как кризис института семьи, как кризис маскулинности и как кризис власти [2].

Солидарна с И. С. Коном О. В. Игнатова, полагающая, что причина кризиса отцовства заключается в сломе социальных стереотипов в отношении дихотомии «маскулинность – феминность», обусловленном усложнением социально-групповой структуры общества [8].

Однако другие исследователи считают, что причины разрушения института отцовства в нашей стране являются более сложными и во многом определяются спецификой исторического развития России. Например, И. Б. Фан убеждена, что серьезный урон отцовскому авторитету и, как следствие, эффективности отцовского воспитания нанесла идеология советского периода, когда верховный «отец» заменил индивидуального [9].

Той же точки зрения придерживается А. Левинсон, акцентирующий внимание на «проращении» советского государства в семью, а советской семьи – в государство [10].

Аналогичный критический взгляд отражен и в книге С. М. Зубарева «Хрустальный купол фантазий»: «Сталинский патрицид – тотальное уничтожение отцовского авторитета в стране ... он остается единственным «отцом народов», а Россия, пусть в форме СССР, продолжает стагнацию как тотальная материнская структура» [11, с. 71]. Автор характеризует Россию как страну «мертвых отцов» и материнских структур, систематично продуцирующих «инцестуозный симбиоз матери и детей» и соответствующую инфантильность последних [11].

Путь преодоления кризиса отцовства, согласно И. Б. Фан, возможен через воспроизводство традиционной для отечественной культуры роли

¹ Pruett K. D. Fathers do not mother // Fatherneed: Why father care is as essential as mother care for your child. New York: Broadway Books, 2001.

отца [12]. Однако словарной дефиниции понятия культуры отцовства до сих пор не зафиксировано – оно (понятие) требует детального осмысления и структурной дескрипции, весьма основательно и успешно начатой в исследовании И. В. Рыбалко¹.

Зарубежные исследователи, занимающиеся решением проблемы кризиса маскулинности и отцовства, предлагают различные концепты, которые позволяют увидеть практическую сторону вопроса преобразования сложившейся социокультурной ситуации. Так, А. Clare создает психологическую концепцию места отца в процессе воспитания ребенка, в качестве ядра которой выделяет понятие «осознанное отцовство»², а Е. Kruk указывает на необходимость обратить внимание на особенности поведенческих паттернов мужчины, связанные со вступлением в брак, и на внутренние представления о последнем³.

4. Существует немало работ, в которых описаны исследования психологических, семейных и социально-философских аспектов отцовства (Ю. В. Борисенко, N. W. Townsend, P. L. Eagle, D. McDonald, V. Siegal, H. Wagatsuma и др.).

Ю. В. Борисенко, исследуя возможности мужчин с различными типами маскулинности качественно реализовывать свои отцовские обязанности, приходит к нетривиальным выводам об объективном существовании динамики оценки гендерных качеств супругами в период беременности, родов и ухода за новорожденным ребенком. Данная оценка влияет на реализацию личности роли родителя, в том числе на реализацию отцовских практик [13].

Широкий спектр исследовательских подходов к рассмотрению феноменологии отцовства представлен зарубежными авторами. Например, N. W. Townsend, показывая корреляцию между отцовством, профессией, занятостью мужчины и браком в структуре личности, определяет зависимость отцовской практики от означенных факторов⁴.

P. L. Eagle предпринимает попытку определить, существует ли врожденная основа отцовства как личностное качество мужчины. Анализи-

¹ Рыбалко И. В. Трансформация отцовства в современной России: дис. ... кандидат. социолог. наук. Саратов: Саратовский государственный технический университет им. Ю. А. Гагарина, 2006.

² Clare A. On Men: Masculinity in Crisis. London, 2000.

³ Kruk E. Divorce and Disengagement: Patterns of Fatherhood Within and Beyond Marriage. Halifax: Femwood, 1993. 138 p.

⁴ Townsend N. W. The Package Deal: Marriage, Work and Fatherhood in Men's Lives. Philadelphia: Temple University press, 2002. 248 p.

руя наличие связей между категориями отцовства и отцовской ответственности, исследователь делает вывод о социальной природе института отцовства¹.

Отдельным направлением научных изысканий, к которому относятся, в частности, работы М. Redshaw и J. Henderson, является обсуждение влияния поведения отца в период протекания беременности жены на здоровье ребенка и на укрепление семейных уз. Констатируется, что осмысление важности своего участия в жизни ребенка на первой, пренатальной, стадии, формирует у отцов более ответственную позицию по отношению к семье [14].

В означенном контексте интерес представляет статья N. Sherriff и V. Hall, посвященная возможностям участия отца в здравоохранительных семейных практиках [15].

Восточные исследователи фокусируют внимание на культурно-специфических особенностях отцовства. В частности, Wagatsuma показывает сложности реализации в современной японской семье отцовской педагогики, базирующейся на классических конфуцианских представлениях о добродетели, краеугольным философским понятием которой является «благородный муж»². Отмечая наличие кризиса отцовства и маскулинности в Японии, ученый тем самым подтверждает всемирность процесса изменения института семьи.

5. Немногочисленны, но в перспективе очень важны публикации авторов (А. Н. Губайдуллиной, И. О. Шевченко и др.), занимающихся изучением репрезентаций образа отцовства в религии, мировой художественной культуре и искусстве, литературе, поэзии, кинематографе и т. д. Этот материал позволяет создать в социокультурном пространстве основу философии педагогической работы с будущими и состоявшимися отцами. В частности, А. Н. Губайдуллина, анализируя феномен отцовской роли в современной детской прозе, обнаружила, что иногда транслирующая любовь литература может нивелировать конфликты между отцами и детьми [16]. По мнению И. О. Шевченко, мощным источником формирования образа отца и родительского поведения, особенно в случае детства без отца, является кино. В российских фильмах образ отца в основном позитивен, в отдельных случаях даже идеален. Однако этот положительный об-

¹ Eagle P. L. Is there a father instinct? Fathers responsibility for children. Report for Population Council. New York, 1994.

² Wagatsuma H. Some aspects of the contemporary Japanese family: Once confucian, now fatherless? // Daedalus. 1977. Vol. 106. № 2. P. 181–210.

раз зачастую показывается на фоне мрачных событий или негатива, которым окрашены семейные отношения [17].

6. Наконец, отдельную группу составляют исследования правовых оснований и особенностей функционирования института отцовства в разных странах (Ю. С. Петрунина, С. Н. Белясов, В. М. Новоселов, R. Flacking, F. Dykes, U. Ewaldи др.).

Официально, на государственном уровне, понятие «отцовство» в России впервые было зафиксировано в Конституции РФ 1993 г. Существовавшие ранее конституции декларировали заботу о материнстве и детстве без упоминания о родителях мужского пола. Сегодня статус отцовства закреплён в статье 7 главного законодательного документа страны, в соответствии с которой должна обеспечиваться «государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства»¹. А в статье 72 Конституции, равно как и в первой статье Семейного кодекса РФ, говорится о том, что семья, материнство, отцовство и детство находятся под защитой государства².

На взгляд С. Н. Белясова и Ю. С. Петруниной, правовое закрепление отцовства неоднозначно: в одних статьях Конституции декларируется его государственная поддержка и защита наряду с другими членами семьи; а в статье 38 эта защита распространяется только на материнство и детство [1, 18]. Очевидно, что законотворческая деятельность требует недвусмысленности и однозначности оперирования понятиями в любом правовом акте или его пункте. Тем не менее определенные сдвиги в изменении ценностно-нормативной системы отцовства налицо. В. М. Новоселов полагает, что на формирование статуса отцовства и его трансформации значительное влияние оказывает проводимая государством семейная политика [19].

За рубежом повышенный интерес к теме и проблемам отцовства и аспектам его государственной поддержки связан, в частности, с возможностью предоставления отпуска отцу по уходу за своим ребенком. R. Flacking, F. Dykes и U. Ewald, A. Hosking, G. Whitehouse и J. Baxter аргументировано настаивают на целесообразности и оправданности отцовского ухода за ребенком как на не менее эффективном, чем материнский, при условии равноценной государственной поддержки [20, 21].

¹ Конституция Российской Федерации [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [Consultant.ru>document/cons_doc_LAW_28399/](http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/)

² Семейный кодекс Российской Федерации [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [Consultant.ru>document/cons_doc_LAW_191514/](http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191514/)

Краткий обзор научных работ демонстрирует актуальность феноменологии отцовства и рост интереса в нашей стране к проблемам, связанным с институтом отцовства. Однако имеющиеся исследования носят культурологический, социологический, исторический, психологический и юридический характер. В педагогике проблемы отцовского воспитания затрагиваются лишь косвенно, а преобразующая педагогическая деятельность по развитию и поддержке «отцовской педагогики», как правило, сводится к психолого-педагогическим семейным или индивидуальным тренингам.

Возможности отцовского воспитания весьма обширны, но из-за сложной социальной обстановки и при недостаточной научно-исследовательской поддержке этот потенциал педагогики остается не реализованным в достаточной мере. Цель предпринятого нами исследования состояла в том, чтобы частично восполнить указанный пробел и исправить ситуацию.

Материалы и методы исследования

Для выявления структуры представлений наших сограждан мужского пола об отцовстве мы предприняли опрос, который проводился в течение 2017 г. и в котором приняли участие являющиеся отцами мужчины из разных социальных и профессиональных слоев, принадлежащие к разным религиозным конфессиям, с различными политическими ориентациями, имеющие разное семейное положение (состоящие в браке и разведенные).

Письменно через социальные сети и Интернет, а также устно, непосредственно в ходе личных бесед было опрошено более 500 респондентов из нескольких городов РФ (Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Пскова, Омска, Новосибирска, Тюмени, Тобольска, Салехарда) и дальнего зарубежья (Чикаго, Вены, Дрездена, Берлина).

На вопрос «что означает быть отцом?» было получено около 2500 вариантов ответов, семантическая компиляция и классификация которых позволила выделить три основных группы тезисов и 17 параметров (фактически, шкал) отцовства. На основе обобщения результатов опроса, теоретического анализа и синтеза полученных данных были сформулированы основные цели следующего этапа нашего исследования:

- уточнение дефиниции понятия «воспитательный потенциал отцовства»;
- определение концептуальных основ его изучения и практической поддержки;
- моделирование концепта воспитательного потенциала отцовства.

Результаты исследования

Определение понятия «воспитательный потенциал отцовства» требует аргументированной интерпретации.

Малый академический словарь (МАС) трактует отцовство как кровное родство между отцом и его ребенком либо свойственное отцу сознание родственной связи его с детьми; чувство, испытываемое отцом по отношению к своим детям¹.

Согласно формулировке энциклопедии социологии отцовство – это права и обязанности мужчины по отношению к ребенку, вытекающие из кровного или юридического родства².

В словаре сексологии отцовство представлено как врожденное чувство, которое побуждает мужчину поступать в отношении своего ребенка (или своих детей) с сопереживающей ответственностью³.

Подобные вышеуказанным определения в слегка измененном, но содержательно идентичном виде, встречаются во всех прочих толковых и специально-профессиональных словарях и справочниках. Получается, что отцовство, с одной стороны, отражает кровную связь и соответствующую правовую базу, эту связь закрепляющую, а с другой стороны, отцовство – это чувство отца по отношению к ребенку, которое побуждает его воспитывать свое дитя, заботиться о нем, брать на себя ответственность за его развитие и т. д.

Потенциал в словаре С. И. Ожегова определен как физическое понятие, характеризующее величину потенциальной энергии в определенной точке пространства; а в переносном смысле – как совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-нибудь; внутренние возможности. При этом возможности – это средства, условия, обстоятельства, необходимые для достижения, осуществления чего-либо⁴.

Посредством научно-аналитического синтеза категорий отцовства и его воспитательного потенциала мы вывели следующее определение: *воспитательный потенциал отцовства – это внутренние ресурсы, поз-*

¹ Малый академический словарь [Электрон. ресурс]. Режим доступа: classes.ru>Русский>...Russian-academ.htm

² Социология: энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2003. 1312 с.

³ Словарь терминов сексологии онлайн. Режим доступа: http://www.med-links.ru/dictionaries.php?dic=dicsex&dic_tid__=&dic_tid=597&dic_ltr=%CE.

⁴ Толковый словарь С. И. Ожегова. Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru/>.

воляющие отцу успешно проявлять свое родительское отношение к ребенку (детям) в процессе его (их) воспитания. В этом контексте внутренние ресурсы – это знания и умения, личностные качества, мотивы, установки и ценности мужчины, определяющие соответствующие цели и характер отцовского воспитания.

Концептуальные основы воспитательного потенциала отцовства, выведенные в ходе теоретического анализа феноменологии отцовства и практического этапа исследования (опроса), выглядят следующим образом.

1. Отцовство, несмотря на распространенные социологический и юридический варианты трактовки этого термина в нашей стране, может пониматься не только как кровное родство мужчины и его ребенка, порождающее соответствующие права и обязанности, но и как воспитательная институция (т. е. норма и организационный уклад воспитания ребенка как в семье, так и в ситуации раздельного быта), предполагающая родительское (отцовское видение себя родителем), педагогически осознаваемое (связанное с пониманием своих возможностей, своей роли и значимости в воспитании ребенка) и деятельное (проявляемое в воспитывающем взаимодействии) отношение отца к ребенку.

Категоризация отцовства как воспитательной институции в вышеозначенном виде позволяет конкретизировать понятие отцовства и определить возможности и пути его поддержки как социально-педагогического явления.

Воспитательный потенциал отцовства предполагает две временные проекции его измерения:

- настоящий, когда он находится в актуальной готовности для реализации («умею, но не делаю», «умею и иногда делаю» и т. д.)
- и будущий, формирующийся («не умею и не делаю, но это важно», «важность пока не осознаю, но пытаюсь что-то делать» и т. д.).

2. Условием успешного, т. е. осознаваемого, ответственного и результативно-деятельностного отцовского воспитания является соответствующая реализация воспитательного потенциала отца, воплощаемая в виде системы ценностно-означенной отцовско-детской интеракции на базе образовательных учреждений (школы, учреждений дополнительного образования), опирающаяся на инструментовку «языков» телесности, науки, искусства, игры и традиций, литературного текста и труда.

Поддержка отцовства образовательными институтами, учреждениями социального развития и т. п. заключается в создании на их базе условий для развития и реализации воспитательного потенциала у конкрет-

ных отцов (корректировки «настоящего» и развития «будущего» потенциала). Такими условиями могут быть:

- система мероприятий (отцовских конференций, круглых столов и т. д.), направленных на просвещение и стимулирование воспитательной мотивации отцов;

- интерактивные площадки семейного взаимодействия при осуществлении трудовой, спортивной, научной, культурной и др. видов деятельности, реализуемых через семейные праздники, спортивные состязания между семейными командами, в которых отцы – капитаны, научные и культурные выставки и иные мероприятия.

Собственно педагогическая поддержка отцовства заключается в создании подобных условий на базе современной школы и учреждений дополнительного образования с привлечением педагогов-психологов и педагогов-организаторов (см. п. 4).

3. Значимым фактором и условием реализации и одновременного развития воспитательного потенциала отцовства, по нашему мнению, является отцовско-детская интеракция – непосредственное эмоционально-коммуникативное взаимодействие, основа которого – эмпатия и «со-бытийное» отношение отца к жизни ребенка, т. е. деятельная любовь.

Эффективным педагогическим средством активизации воспитательного потенциала отцовства может стать система «языков» отцовско-детской интеракции. Она позволяет в конкретных и содержательных формах-единицах («языках») организовать культурное и психофизическое взаимодействие отца и ребенка, задать смыслы и значения их коммуникации в виде «предметного материала». Педагогическая «инструментовка» организации отцовско-детской интеракции в общем виде имеет следующую логику: «язык – форма – ценность».

Примеры конкретного воплощения общей формулы могут выглядеть так: «спорт – тренировка – здоровье», «литература – чтение – смысл», «искусство – концерт – вкусы» и т. д.

4. Основным условием раскрытия воспитательного потенциала отцовства, как нам представляется, является создание прецедента проявления устойчивого отцовского интереса к самореализации и саморазвитию в отношении воспитания своего ребенка, соответствующая самооценка отца в означенном контексте, осознание им необходимости самосовершенствования как отца-примера, отца-наставника, отца-друга, отца-личности.

Активизация отцовской осознанности к развитию своего потенциала – фундаментальная педагогическая задача, успешное решение кото-

рой предшествует использованию системы «языков». В связи с этим выстраивается двухуровневая структура деятельности педагога, сопровождающего процесс реализации воспитательного потенциала отцовства.

На первом уровне – стимуляции интереса отца к воспитанию ребенка, от педагога требуются:

1) глубокие психолого-педагогические, социологические, культурные знания, в том числе понимание ментальных корней и основ современного отцовства, включая ситуацию социальной «размаскулинизации»; владение материалом, лежащим в основе содержания будущей отцовско-детской интеракции;

2) развитые коммуникативные компетенции (диалогичность, суггестивные навыки и др.), позволяющие заинтересовать отцов в развитии их собственной воспитательной практики.

Второй уровень, при условии реализации первого, предполагает деятельность педагога по сопровождению участия отцов и их детей в предлагаемой системе «языков» отцовско-детской интеракции. Основные функции педагога на данном этапе – консультативная поддержка отцов, организация непосредственных и уместных педагогических форм воплощения интеракции посредством того или иного «языка» (например, отцовско-детских спортивных мероприятий, литературной гостиной, трудовых мероприятий и т. д.) и мониторинг эффективности системы сопровождения, обеспечивающий ее своевременную коррекцию.

Результирующим целевым ориентиром просветительской, консультативной, организационно-мотивирующей работы педагога является так называемая «Мы-концепция» отцовско-детского взаимодействия, основанная на общечеловеческих ценностях уважения, сотрудничества и взаимной поддержки.

5. Измерение и качественная оценка воспитательного потенциала отца и успешности его реализации должны производиться в виде комплексной диагностики, сложность которой заключается в субъективности ее предмета. В комплекс диагностического инструментария, на наш взгляд, следует включить методы опроса, наблюдения, экспертных оценок, изучение продуктов совместной деятельности отца и ребенка (художественных поделок, литературных сочинений и пр.). Благодаря использованию разносторонних и качественно отличных друг от друга методов диагностики можно получить относительно объективную «картину происходящего». Оценка фактической реализации воспитательного потенциала отца может быть дана через изменение качества отцовско-детских отношений (частоты общения, проявлений эмпатии, одобрения, поддержки

и др.), фиксации их ценностно-смысловой сущности (уважения, принятия, любви) и ее наличия в реальном поведении системы «отец – ребенок» – во взаимных высказываниях, поступках и поведенческих выборах.

Моделирование концепта воспитательного потенциала отцовства также было проведено на основе анализа результатов опроса мужчин-отцов. Воспитательный потенциал отцовства, согласно представлениям наших респондентов, состоит из трех основных компонентов.

1. *Знания о воспитании и умение отца реализовывать их на практике* (видимо, все еще сказывается советская ЗУН-концепция обучения, через которую прошли большинство молодых отцов). Параметры и индикаторы данного компонента: интеракция, наставничество и общение, инициативность и интерес к ребенку, проявление заботы и поддержки, умение планировать воспитательную деятельность и анализировать себя как воспитателя, развитие собственных воспитательных компетенций и способность воспринимать советы и посещать профессиональные педагогические консультации.

2. *Личностные качества и формы их проявления*. Параметры и индикаторы компонента: проявление такта, уважения и доброжелательности к ребенку, эмпатия и интерактивность, стремление понять ребенка, гуманность, ответственность, осознанность и самокритичность, авторитарность и строгость.

3. *Ценности и мотивы отцовства*. Параметры и индикаторы: социальная включенность, социальное одобрение, вклад в будущее и в благополучие общества, социальная ответственность, счастье и радость ребенка, его конкурентоспособность и социализация, собственное самоутверждение, феноменологическая реализация «несбывшейся мечты», благополучие семьи и продолжение рода.

Модель трехчастной структуры воспитательного потенциала легла в основу нового многомерного опросника, который в настоящее время находится в стадии апробации и валидации. Мы надеемся, что его использование позволит в обозримом будущем разработать эффективный инструмент оценки воспитательного потенциала отцовства и его индивидуальной динамики.

Обсуждение и заключения

Изложенная в статье концепция воспитательного потенциала отцовства, помимо проведенного масштабного опроса и научно-практического анализа и синтеза его результатов, основывается на рефлексии опыта, накопленного нами в ходе длительного, продолжающегося с 2010 по 2017 г.

педагогического эксперимента по развитию детско-родительской физической культуры – организации совместных занятий детей и родителей спортом. По нашим наблюдениям, наилучших результатов личностного и физического развития добиваются дети, занимающиеся спортом не только в традиционных индивидуальных или групповых формах, но и совместно с родителями. Эти занятия создают множество положительных условий для развития ребенка:

- 1) его уверенность в родительской поддержке;
- 2) чувство защищенности;
- 3) наличие старших «друзей» в лице родителей (отцов), с которыми можно обсудить свои интересы и быть понятым;
- 4) присутствие активного личностного примера и авторитетного влияния родителей и т. д.

Эффективность спортивных занятий достигается благодаря использованию ценностно-обозначенного потенциала физической культуры, переложенного на «язык» интерактивного взаимодействия ребенка и родителя, с помощью которого между ними выстраивается «диалог», гармонизирующий отношения. К сожалению, нужно признать, что пока отцы, участвующие в эксперименте, слабо реализуют свои воспитательные возможности и редко участвуют в активных занятиях и спортивных играх своего ребенка. Объективных причин тому много – от занятости мужчин на работе до фактического их отсутствия в семье (из-за расторжения брака, смерти отца и др.). Те же отцы, которые проявляют большую активность, недостаточно глубоко, на наш взгляд, рефлексировать по поводу своих собственных воспитательных усилий.

Разработанная нами модель концепта воспитательного потенциала стала основой проекта практической поддержки отцовства как воспитательной институции. Проект под названием «Активное отцовство» с начала 2017 г. реализуется Ассоциацией семейного спорта и физической культуры Тюменской области на базе школ г. Тюмени и городских интерактивных площадок, где проводятся семейный фестиваль отцовства «Папа тут», празднование «Дня отца», организуются мероприятия в рамках локальных проектов «Папин сын» и т. д. Сущность данной деятельности в целом заключается в налаживании тесного педагогического взаимодействия с коллективом отцов посредством просветительских и мотивационных лекционно-диалоговых занятий, создания условий для отцовско-детской интеракции и активного включения отцов и других членов семей в социокультурную среду города. Осмысленность и планируемая долгосрочность работы по развитию воспитательного потенциала отцовства позволяют надеяться на ее положительные результаты.

Дальнейшее исследование воспитательных ресурсов отцовства, условий, факторов и средств активации этого педагогического резерва позволит нам разработать комплекс практических рекомендаций для воплощения в реальную жизнь государственных стратегических инициатив по укреплению института семьи.

Список использованных источников

1. Белясов С. Н. Конституционно-правовое закрепление отцовства // Ученые труды Российской академии адвокатуры и нотариата. 2016. № 2 (41). С. 68–71.
2. Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. Москва: Время, 2009. 495 с.
3. Бутаев М. В. Отцовство как социально-философская проблема // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12. № 2. С. 7–10.
4. Овчарова Р. В. Основные составляющие понятия «родительство» // Социальная педагогика в России. 2011. № 4. С. 82–88.
5. Токарева Ю. А. Отцовство: проблема реализации воспитательной функции // Общественные науки. 2012. № 3. С. 145–151.
6. Посохова С. Т., Липпо С. В., Манеров Р. В. Образ отца и самоактуализация личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 3. С. 23–30.
7. Rohner R. P. Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence // Online Readings in Psychology and Culture. 2016. Unit 6.
8. Игнатова О. В. «Кризис отцовства» как индикатор гендерной ассиметрии // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 2. С. 50–57.
9. Фан И. Б. Без отцов: проблемы социализации в российской истории, культуре и политике // Философия образования. 2013. № 6 (51). С. 79–87.
10. Левинсон А. Наши М и наши Ж // Неприкосновенный запас. 2011. № 2 (076). С. 136–140.
11. Зубарев С. М. Хрустальный купол фантазий. Москва: Академия, 2011. 288 с.
12. Фан И. Б. Традиционное отцовство: между политической утопией и реальностью // Устойчивое развитие России: вызовы, риски, стратегии: материалы XIX Международной научно-практической конференции «К 25-летию Гуманитарного университета». Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. С. 157–160.
13. Борисенко Ю. В. К вопросу о личностных детерминантах родительства: отцовство и маскулинность // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2–1 (62). С. 112–118.
14. Redshaw M., Henderson J. Fathers' engagement in pregnancy and childbirth: evidence from a national survey // BMC Pregnancy and Childbirth. 2013. Vol. 13, № 70. P. 1–15.

15. Sherrieff N., Hall V. Engaging and supporting fathers to promote breastfeeding: a new role for Health Visitors? // *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 2011. № 25. P. 467–475.
16. Губайдулина А. Н. Роль отца в современной детской прозе // *Вестник Томского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Политология*. 2016. № 1 (33). С. 34–38.
17. Шевченко И. О. Образ отца в современном российском кино: сравнительный социологический анализ // *Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение*. 2015. № 2. С. 72–77.
18. Петрунина Ю. С. Институт отцовства и конституция РФ: проблемы и перспективы правового регулирования // *Проблемы и перспективы юриспруденции в современных условиях: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции*. 2016. С. 20–22.
19. Новоселов В. М. Роль социально-правовой политики государства в формировании ценностно-нормативной системы института отцовства // *Междисциплинарные исследования: сборник материалов региональной научно-практической конференции молодых ученых*. 2013. С. 119–122.
20. Flacking R., Dykes F., Ewald U. The influence of fathers' socioeconomic status and paternity leave on breastfeeding duration: a population-based cohort study // *Scandinavian Journal of Public Health*. 2010. Vol. 38, № 4. P. 337–343.
21. Hosking A., Whitehouse G., Baxter J. Duration of leave and resident fathers' involvement in infant care in Australia // *Journal of Marriage and Family*. 2010. № 72. P. 1301–1316.

References

1. Balasov S. N. Constitutional and legal confirmation of paternity. *Uchyonye trydy Rossijskoj Akademii advokatury i notariata = The works of Scientists of the Russian Academy of Advocacy and Notaries*. 2016; 2 (41): 68–71. (In Russ.)
2. Kon I. S. Muzhchina v menyaushchemsya mire = The male in a changing world. Moscow: Publishing House Vremja; 2009. 495 p. (In Russ.)
3. Butaev M. V. Fatherhood as a socio-philosophical problem. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seria. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Saratov University Bulletin. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2012; 12 (2): 7–10. (In Russ.)
4. Ovcharova R. V. The Main components of the concept of «parenthood». *Sotzialnaya pedagogika v Rossii = Social Pedagogy in Russia*. 2011; 4: 82–88. (In Russ.)
5. Tokareva Y. A. Paternity: the problem of realization of educational functions. *Obchestvennye nauki = Social Sciences*. 2012; 3: 145–151. (In Russ.)
6. Posokhova S. T., Lippo S. V., Manerov R. V. The image of father and the self-actualization of the individual. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotziologiya. Pedagogika = Saint Petersburg University Bulletin. Series 12: Psychology. Sociology. Pedagogy*. 2008; 3: 23–30. (In Russ.)

7. Rohner R. P. Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory) and evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2016; 6.
8. Ignatov O. V. «Crisis of fatherhood» as an indicator of gender asymmetry. *Aktualnye problem psikhologicheskogo znaniya = Actual Problems of Psychological Knowledge*. 2010; 2: 50–57. (In Russ.)
9. Fan I. B. Without fathers: Problems of socialization in the Russian history, culture and politics. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*. 2013; 6 (51): 79–87. (In Russ.)
10. Levinson A. Our M and our W. *Neprikosnovennyi zapas = Inviolable Resource*. 2011; 2 (076): 136–140. (In Russ.)
11. Zubarev S. M. Chrustalniy kupol fantazij = Crystal dome of fantasies. Moscow: Publishing House Akademija; 2011. 288 p.
12. Fan I. B. Traditional fatherhood: Between political utopia and reality. In: *Ustojchivoe razvitie Rossii: vyzovy, riski, strategiya. Materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii: k 25-letiyu Gumanitarnogo universiteta = Sustainable Development of Russia: Challenges, Risks, Strategy. Materials of the 19th International Scientific-Practical Conference: To the 25th Anniversary of the Humanitarian University*; 2016 Apr 12–13; Ekaterinburg. Ekaterinburg: Humanitarian University; 2016. p. 157–160. (In Russ.)
13. Borisenko Y. V. To the issue about the personal determinants of parenting: fatherhood and masculinity. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Kemerovo State University Bulletin*. 2015. 2–1 (62): 112–118. (In Russ.)
14. Redshaw M., Henderson J. Fathers' engagement in pregnancy and childbirth: Evidence from a national survey. *BMC Pregnancy and Childbirth*. 2013; 13 (70): 1–15.
15. Sherriff N., Hall V. Engaging and supporting fathers to promote breastfeeding: A new role for Health Visitors? *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 2011; 25: 467–475.
16. Gubaidullina A. N. The father's role in modern children's fiction. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Bulletin. Philosophy. Sociology. Political Science*. 2016; 1 (33): 34–38. (In Russ.)
17. Shevchenko I. O. The image of the father in contemporary Russian cinema: A comparative sociological analysis. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Iskustvovedenie = Russian State Humanitarian University Bulletin. Series: Philosophy. Sociology. Art Study*. 2015; 2: 72–77. (In Russ.)
18. Kovalev Yu. S. The institution of fatherhood and the Constitution of the Russian Federation: problems and perspectives of legal regulation. In: *Problemy i perspektivy yurisprudentsii v sovremennykh usloviyakh: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii = Problems and Prospects of Law in Modern Conditions: A Collection of Scientific Papers on the Results of the International Scientific-Practical Conference*; 2016 June 11; Kazan. Kazan; 2016. p. 20–22. (In Russ.)

19. Novoselov V. M. The Role of socio-legal policy of the state in the formation of value-normative system of the institution of fatherhood. In: *Mezhdistsiplinarnye issledovaniya: sbornik materialov regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodych uchyonykh* = Cross-Disciplinary Research: A Collection of Materials of the Regional Scientific-Practical Conference of Young Scientists; 2013 Apr 9–11; Perm. Perm: Perm State University; 2013. p. 119–122. (In Russ.)

20. Flacking R., Dykes F. Ewald U. The influence of fathers' socioeconomic status and paternity leave on breastfeeding duration: a population-based cohort study. *Scandinavian Journal of Public Health*. 2010; 38 (4): 337–343.

21. Hosking A., Whitehouse G., Baxter J. Duration of leave and resident fathers' involvement in infant care in Australia. *Journal of Marriage and Family*. 2010; 72: 1301–1316.

Информация об авторах:

Загвязинский Владимир Ильич – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий академической кафедрой теории и методологии социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: rao@utmn.ru

Чехонин Александр Дмитриевич – кандидат педагогических наук, докторант академической кафедры теории и методологии социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: a.d.chekhonorin@utmn.ru

Статья поступила в редакцию 12.06.2017; принята в печать 11.10.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vladimir I. Zagvyazinsky – Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Academic Department of Theory and Methodology of Socio-Pedagogical Research, Tyumen State University, Tyumen, Russia. E-mail: rao@utmn.ru

Alexander D. Chekhonin – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student of the Academic Department of Theory and Methodology of Socio-Pedagogical Research, Tyumen State University, Tyumen, Russia. E-mail: a.d.chekhonorin@utmn.ru

Received 12.06.2017; accepted for publication 11.10.2017.
The authors have read and approved the final manuscript.

МЕСТО ЖИТЕЛЬСТВА: ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ

М. П. Гурьянова

*Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования, Москва, Россия.*

E-mail: guryanowamp@yandex

Аннотация. *Введение.* В современном обществе педагогика перестает быть уделом только воспитателей, школьных учителей и преподавателей образовательных учреждений общей и профессиональной подготовки различных уровней. В интеграции с социологией, философией, психологией, культурологией она оказывает влияние на социокультурную жизнь как всего общества, так и местных сообществ, на благополучие детей и семей, на качество жизни населения. В ряде регионов в целях консолидации населения, решения локальных проблем, укрепления института семьи власти и органы управления образованием и социальной сферой обращаются к социальной педагогике, которая в отличие от финансово-экономических мер не может изменить неблагоприятные материальные и жилищные условия жизни людей, но способствует распространению идей гуманизма, взаимопомощи, солидарности и сотрудничества, придает импульс позитивного созидания, что особенно важно, когда человек или его семья находятся в сложных жизненных ситуациях.

Цель статьи заключается в раскрытии ведущих тенденций социально-педагогической и социокультурной деятельности с детьми и семьями по месту жительства и представлении итогов первого этапа осуществления проекта «Развитие и реализация социально-педагогического потенциала территориальных сообществ», разработанного в Институте изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования.

Методология и методы. Изложенное в статье исследование базируется на системно-деятельностном подходе. При изучении общего фона социальных преобразований педагогическими средствами использовался также несистемный подход, значимость которого увеличивается в связи с нарастающей динамикой социальных изменений, неясностью жизненного контекста, неустойчивостью и многовариантностью развития социума. Анализ муниципальных практик работы с детьми и семьями по месту жительства и оценка эф-

фективности практической деятельности социальных педагогов разных специализаций проводились на основе анкетирования родителей.

Результаты и научная новизна. Выявлены, изучены и обобщены современные формы коллективного участия граждан в деле воспитания подрастающего поколения. Показано, что задача по превращению места жительства в пространство воспитания в городских и сельских поселениях может быть успешно решена посредством создания территориальных сообществ – новых социальных структур современного гражданского общества. Дана характеристика и обоснована необходимость развития подобных сообществ, которые содействуют развертыванию целенаправленной социально-воспитательной работы с детьми и семьями по месту жительства.

Практическая значимость. Полученные в ходе исследования данные и описанный опыт деятельности территориальных сообществ могут служить опорой для построения муниципальных моделей организации социально-педагогической и социокультурной работы с детьми и членами их семей.

Ключевые слова: социальная педагогика, место жительства, семьи с детьми, социальное пространство, территориальное сообщество, социальный педагог

Благодарности. Автор выражает благодарность рецензенту статьи А. Г. Кислову и практикам-экспериментаторам, чье заинтересованное участие в реализации исследовательского проекта помогло в подготовке данной статьи.

Для цитирования: Гурьянова М. П. Место жительства: пространство социально-педагогических преобразований // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 10. С. 128–147. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-133-152

PLACE OF RESIDENCE: THE SPACE OF SOCIO-PEDAGOGICAL TRANSFORMATIONS

M. P. Guriyanova

*Institute for Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of
Education, Moscow, Russia.
E-mail: guryanowamp@yandex*

Abstract. Introduction. In modern society Pedagogics is no longer the domain only of tutors, school teachers and teachers of educational institutions of general and vocational training of various levels. Pedagogics, being in integration with Sociology, Philosophy, Psychology, and Cultural Science, has an impact on sociocultural life of both all society and local communities, along with well-being of children and families, and population's quality of life. In some regions

of Russia, state bodies responsible for the administration of education and social sphere call for Social Pedagogics in order to consolidate the population; to solve local problems; to strengthen the family and government institutions. Social Pedagogics, in contrast to financial-economic measures, can not change unsatisfactory material conditions and poor housing, but contributes to the spread of ideas of humanity, mutual aid, solidarity and cooperation; then stimulates positive creation that is especially important when a person or his/her family are in difficult life situations.

The aims of the publication are: to disclose the leading tendencies of socio-pedagogical and socio-cultural activity with children and families at the place of residence; to represent the results of the first stage of the project "Development and Realization of Socio-Pedagogical Potential of Territorial Communities" developed at the Institute for Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education.

Methodology and research methods. The research provided in the article is based on system-activity approach. When studying the general background of social transformations, non-system approach was used, which importance increases in connection with the growing dynamics of social changes, ambiguity of a vital context, instability and diversity of society development. The analysis of municipal work with children and families at the place of residence and assessment of practical activities efficiency of Social Care teachers of different specializations was carried out on the basis of questioning among parents.

Results and scientific novelty. Modern forms of collective participation of citizens in education of younger generation are revealed, studied, and generalized. It is shown that the task of transformation of the place of residence into education space in a city and rural settlements can be successfully solved by means of creation of territorial communities – new social structures of modern civil society. The characteristic of such territorial communities is given; the need for its development is proved. It is evident that similar communities promote expansion of purposeful social and educational work with children and families at their places of residence.

Practical significance. The results and experience of creation of territorial communities obtained in the course of the investigation can support the development of municipal models for organization of socio-pedagogical and socio-cultural work with children and members of their families.

Keywords: social pedagogy, place of residence, families with children, social space, territorial community, social care teacher

Acknowledgements. The author expresses sincere gratitude to the reviewer of the article A. G. Kislov. The author is also very thankful to all experts-ex-

perimenters whose engaged participation in the research project implementation has contributed to the present article preparation.

For citation: Gurijanova M. P. Place of residence: The space of socio-pedagogical transformations. *The Education and Science Journal*. 2017; 10 (19): 128–147. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-133-152

Введение

Реализация основных идей государственной политики по обеспечению поддержки детства, которые отражены в ряде официальных документов¹, напрямую связана с повышением роли социальной педагогики в жизни человека и общества.

Педагогика сегодня перестает быть уделом только воспитателей, школьных учителей и преподавателей образовательных учреждений различных уровней общей и профессиональной подготовки. В интеграции с социологией, философией, психологией, культурологией она оказывает влияние на социокультурную жизнь как всего общества, так и местных сообществ, на благополучие детей и семей, на качество жизни населения. В ряде регионов власти обращаются к социальной педагогике в целях консолидации населения, решения местных проблем, укрепления института семьи [1].

Безусловно, социальная педагогика в отличие от экономики не может изменить неблагоприятные материальные и жилищные условия жизни многих семей с детьми. Но целенаправленная социально-педагогическая и социокультурная работа с детьми и семьями по месту жительства способна заразить людей идеями гуманизма, взаимопомощи, солидарности и сотрудничества, энергией созидания, что особенно важно, когда человек или его семья находятся в сложных жизненных ситуациях.

С позиций социальной педагогики место жительства представляет собой важнейшее значимое по своим воспитательным возможностям прос-

¹ Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2016–2017 гг.; Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации. Федеральный закон № 124-ФЗ от 24 июля 1998 г.; Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ № 1662-р от 17 ноября 2008 г.; О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Указ Президента Российской Федерации № 761 от 01 июня 2012 г.; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 996-р от 29 мая 2015 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document>

пространство обитания семьи, в котором протекают процессы взросления растущего человека, его социализации. Именно по месту жительства возможно:

- 1) продуктивно и неформально организовывать совместную деятельность детей и родителей;
- 2) создавать условия для самореализации детей и молодежи;
- 3) обучать детей и молодежь искусству жизнетворчества;
- 4) активизировать общественные ресурсы в интересах детей;
- 5) реализовывать модели межведомственного взаимодействия для профилактики неблагополучия детей;
- 6) консолидировать усилия власти и населения в решении злободневных социально-педагогических проблем детей и их семей;
- 7) внедрять гуманистические принципы добрососедства, социальной сплоченности, солидарности [2].

Для воплощения в жизнь перечисленных возможностей в Институте изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (Москва) был разработан и принят к выполнению практико-ориентированный экспериментально-исследовательский проект «Развитие и реализация социально-педагогического потенциала территориальных сообществ». Как показал уже первый этап реализации проекта, превращение социальной среды в среду педагогическую востребовано как гражданами, так и региональными и муниципальными управленческими структурами.

Обзор литературы

В конце XX – начале XXI в., несмотря на сложнейшие политические и социально-экономические преобразования в России, из поля внимания отечественных исследователей не выпадали проблемы воспитания детей по месту жительства. Они нашли свое отражение в диссертационных работах, в частности таких, как «Сельская социальная среда как педагогический фактор»¹, «Организационно-педагогические условия социализации личности подростка в детско-юношеском клубе по месту жительства»², «Гражданское воспитание подростков в клубных формах дополнительного образования по месту жительства»³, «Социально-педагогическая профилактика неблагополучия детей в усло-

¹ Гурьянова М. П. Сельская социальная среда как педагогический фактор: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1994.

² Липатова С. Н. Организационно-педагогические условия социализации личности подростка в детско-юношеском клубе по месту жительства: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2004.

³ Артемов А. А. Гражданское воспитание подростков в клубных формах дополнительного образования по месту жительства: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2011.

виях сельского муниципального района»¹, «Социальное становление молодежи в клубе по месту жительства»² и др.

Этой же проблематике посвящены научные статьи А. В. Егоровой «Дополнительное образование детей: воспитание по месту жительства [3] и К. И. Выборновой «Клуб по месту жительства как средство социального воспитания» [4]. Последняя была подготовлена в рамках проведения в 2016 г. VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум».

Обращаясь к истории вопроса об организации педагогического сопровождения по месту жительства, следует отметить, что ранее, в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в., мощный импульс воспитательной работе с детьми и подростками непосредственно в среде их проживания, с учетом ее ментальных, статусных, бытовых, материальных и иных особенностей, придала деятельность временного научно-исследовательского коллектива (ВНИКа) «Школа – микрорайон», созданного по инициативе Госкомитета по народному образованию СССР и Академии педагогических наук СССР (руководитель – В. Г. Бочарова). Этот коллектив возглавил и курировал всесоюзный эксперимент по развитию социально-педагогической деятельности по месту жительства, апробации и введению в нашей стране новой профессии – социальный педагог.

Региональные комплексные программы работы с детьми и подростками по месту жительства были разработаны и реализованы в Москве, Санкт-Петербурге («Экология двора»), Смоленске («Смоленские дворы»), Тамбовской области («Взрослые и дети») и других городах и областях страны.

Активная деятельность регионов заставила главное образовательное ведомство страны отреагировать на значимость и серьезность существующих проблем и признать, что в 1990-е гг. «произошло сужение подросткового пространства городов и поселков»: из педагогического арсенала исчезли многие полезные традиции – разновозрастные «дворовые игры» как средство социализации подростка и вид досуга, различные виды коллективных общедворовых досуговых мероприятий, в которых участвовали представители различных поколений; были отменены действовавшие ранее нормативы отчислений от квартплаты на социальные и культурные цели и, прежде всего, на организацию воспитательной работы с детьми

¹ Сепсянен Т. П. Социально-педагогическая профилактика неблагополучия детей в условиях сельского муниципального района: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2014.

² Мирошкина М. Р. Социальное становление молодежи в клубе по месту жительства: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2008.

по месту жительства¹. Министерство образования вынуждено было констатировать, что в сельской местности досуг подростка вне школы ограничивался дискотеками и редкими праздниками, а на фоне резкого снижения воспитательного воздействия семьи и ее роли в социализации детей сокращение и сведение на нет возможностей для их воспитания по месту жительства привело к серьезным социальным последствиям: росту асоциальных неформальных подростковых групп, увеличению числа детей с девиантным поведением, употребляющих алкоголь и наркотики; массовой безнадзорности несовершеннолетних².

В 2000 г. Министерством образования и науки Российской Федерации были подготовлены «Рекомендации для организаторов работы с детьми и подростками по месту жительства в современных условиях»³, не утратившие, на наш взгляд, ценности и сегодня.

Вместе с тем воспитательная работа с детьми и семьями по месту жительства, если рассматривать ее с позиции эффективности государственных мер, продолжает носить скорее импульсивный, чем системный и последовательный характер. На протяжении последних 25 лет этой деятельностью на практике занимаются главным образом энтузиасты, так как она не является приоритетным направлением государственной социальной, молодежной и семейной политики.

Судя по публикациям зарубежных исследователей, проблема организации воспитательной работы с детьми и подростками по месту жительства не менее актуальна и для европейских стран. Так, в книге «Des lieux pour habiter le monde» («Места, где живут люди»), авторами которой являются представители французской социальной педагогики Л. Отт, М. Дабаби, Н. Мурциер и др., рассматриваются аспекты социально-педагогической деятельности в социуме, где для ребенка создаются дополнительные условия, обеспечивающие его всестороннее развитие. Показана необходимость образования и поддержки более безопасной и лучшей, чем закрытая от общества школа, социальной среды, в которой дети получали

¹ Программа развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 годы. Утверждена приказом Минобразования РФ № 574 от 18.10.1999 (ред. от 14.07.2000) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: lawmix.ru. Постановления и Указы 68099.

² Там же.

³ О рекомендациях для организаторов работы с детьми и подростками по месту жительства в современных условиях. Письмо № 813/28–16 Минобразования РФ от 13.11.2000 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: lawmix.ru. Постановления и Указы 68099.

бы широкие возможности для созидательного творчества, как самостоятельного, так и под руководством социальных работников [5].

А в диссертации литовского исследователя А. Йодейкайте «Возможности проявления позитивной социально-педагогической деятельности детей «группы риска» в территориальной общине в осуществлении программ неформального образования», построенной частично на обобщении личного опыта автора, показана перспективность сотрудничества школьных социальных педагогов с агентами социализации детей вне школы, в частности с тренерами спортивных кружков. Однако А. Йодейкайте делает вывод о том, что работа по организации позитивной деятельности детей «группы риска» по месту их жительства ведется хаотично и поверхностно¹.

Материалы и методы

На первом этапе реализации исследовательского проекта «Развитие и реализация социально-педагогического потенциала территориальных сообществ» в 2015–2016 гг. было проанализировано состояние социально-воспитательной работы с детьми и семьями по месту жительства в 3 городских и 9 сельских районах, расположенных в десяти разных регионах России.

Для изучения состояния социально-воспитательной работы по месту жительства мы использовали разные методы, включая анкетирование родителей, анализ муниципальных практик и деятельности социальных педагогов разных специализаций.

Анкетный опрос 120 родителей, проживающих в 12 экспериментальных городских и сельских районах со средним и низким уровнем организации работы с детьми по месту жительства, проведенный в марте 2016 г., позволил выявить наиболее острые проблемы, связанные с пребыванием ребенка вне школы. По мнению опрошенных родителей, к числу особо волнующих их проблем относятся:

- безнадзорность детей;
- их бесцельное «болтание» по улице;
- отсутствие в поселке секций, кружков, куда дети могли бы пойти после школы;
- общение ребенка с детьми, которые курят, употребляют наркотические вещества, алкоголь;

¹ Juodeikaite A. Possibilities of Positive Social Educational Expression of a Child at Risk upon Implementation of Non-formal Education Programs: Doctoral dissertation. Kaunas University of Technology, 2009. 279 p.

- алкоголизм взрослого населения и молодежи села;
- постоянное использование детьми телефонов для игр;
- проведение длительного времени детей за компьютером;
- отсутствие досугового и профориентационного центров по месту жительства.

Кроме того, в процессе анкетного опроса было выяснено, что подавляющее большинство родителей готово в доступной для них форме участвовать в работе с детьми по месту жительства. Один из вопросов был сформулирован следующим образом: «Если в Вашем микрорайоне будет принята программа социально-воспитательной работы с детьми и семьями по месту жительства, то какие бы дела Вы в нее включили?» Среди ответов были указаны благоустройство прилегающих территорий, поддержка мероприятий и деятельности по развитию трудовых навыков детей, изучению традиций и ремесел, культуры и природы родного края и страны; организация клубов по интересам и клубов подростков, театральных и танцевальных кружков, кружков рукоделия, спортивных секций, физкультурно-оздоровительной работы с детьми на специально оборудованных площадках или на стадионах, поездок в культурные центры; проведение выставок, мастер-классов, занятий с логопедом и психологом, интеллектуальных игр, походов в лес, дискотек и др.

Результаты исследования

Как показало экспериментальное исследование, которое проводится с конца 2015 г. под научным руководством автора данной публикации в различных городских и сельских поселениях девяти регионов РФ, место жительства как зона воспитания подрастающего поколения сегодня, к сожалению, не является объектом постоянного внимания местных властей [6–20]. На большей части территории страны место жительства граждан нельзя назвать пространством организованного досуга детей, подростков и молодежи. Учреждения социальной направленности относятся к объектам межведомственной дезинтеграции, и часто приоритетом их деятельности является продвижение платных социально-педагогических услуг, недоступных для значительной части населения. В регионах наблюдается дефицит педагогических структур для организации совместной общественно полезной деятельности детей и взрослых. Во многом данная ситуация сложилась вследствие закрытия в 1990-е гг. прошлого века в российских городах подростковых клубов по месту жительства. Упразднение ставок педагогов-организаторов лишило подавляющую часть школьников возможности бесплатно посещать кружки и спортивные секции, соби-

ратся и общаться в цивилизованном пространстве рядом с домом. За последние 20 лет в России выросло новое поколение, которое не знает, что такое дворовое детское сообщество, уличный каток, хоккейная коробка во дворе, уличная баскетбольная площадка, кинотеатр на улице.

Кроме того, в настоящее время далеко не все общеобразовательные организации, даже в малочисленном сельском социуме, работают как открытые системы, интегрирующие свой воспитательный потенциал с окружающей средой. Активному осуществлению социально-педагогической деятельности среди прочего мешает укрупнение после реорганизации сельских школ, которые теперь вынуждены заниматься обеспечением подвоза части учащихся из отдаленных деревень и обратно. В этих условиях стало фактически невозможно поддерживать внеурочную занятость детей во второй половине дня.

А учреждения культуры, призванные осуществлять культурно-просветительскую, культурно-досуговую и социокультурную работу с населением, в большей степени ориентированы на массовые мероприятия, внутреннюю стационарную кружковую работу и на оказание все тех же платных услуг ради собственного выживания.

Неорганизованный досуг школьников нередко становится причиной их девиантного поведения. Согласно статистическим источникам, в сельской местности от 30 до 50% родителей, преимущественно отцов, работают вахтовым методом и оставляют детей без должного внимания, тем самым увеличивая воспитательную нагрузку на школу. В дотационных регионах страны сельский социум нередко представляет собой пространство, где преобладают семьи с детьми, находящиеся в трудных и социально опасных жизненных ситуациях, причем иногда в положении социального исключения.

Неблагополучное состояние среды жизнедеятельности граждан в провинциях вызвано многими причинами:

- 1) отсутствием экономических возможностей для самостоятельного достижения семьями с детьми материального благополучия;
- 2) сокращением рабочих мест и в целом сфер приложения труда в моногородах и сельской местности;
- 3) скудостью бюджетов муниципальных образований;
- 4) низким уровнем культурной компетентности родителей;
- 5) девиантным поведением родителей.

Ослабление государственного и общественного контроля безопасности детей и взрослых граждан, нуждающихся в поддержке, утрата социумом функций, выполнявшихся в дореволюционной России до 1917 г.

сельской общиной и различными попечительскими советами, а в советское время – общественными структурами, – это та проблема, которая не может не беспокоить и для решения которой, на наш взгляд, необходимо среди других мер превращение места жительства в пространство воспитания и социальной защиты.

В ходе предпринятого нами исследования были выделены муниципальные образования, районы и регионы с высоким, средним и низким уровнем организации работы с детьми. Наряду с негативными тенденциями, отмеченными выше, выявлены ростки нового, творческого отношения к работе с детьми и семьями по месту жительства. В экспериментальных районах и на отдельных экспериментальных площадках эта работа базируется на системном подходе к организации деятельности учреждений и объединений социально-просветительской и культурологической направленности. Так, в Курганской области созданы так называемые КО-Цы – культурно-образовательные центры, действующие почти полтора десятилетия, главным образом в сельских поселениях. В отдаленном районе г. Кирова в течение многих лет успешно функционирует подростковый клуб «Калейдоскоп» [13]; в Большереченском районе Омской области накоплен богатый позитивный опыт деятельности досуговых центров при образовательных комплексах [9, 16]; в Пряжинском национальном районе Республики Карелия к подобным организациям относятся молодежный и социокультурный центры (п. Пряжа), Дом карельского языка (с. Ведлозеро) [15]; в Перевозском районе Нижегородской области – координационные центры по работе с населением, действующие при школах [7]. В ряде других российских регионов небезуспешно работают ТОСы (органы территориального общественного самоуправления) [12].

К положительным характеристикам организации социально-воспитательной работы с детьми и семьями по месту жительства относятся:

- интеграция воспитательной и социальной работы;
- единство общественного, социального и народного воспитания;
- развитие семейных форм организации досуга, познания, труда;
- преобладание проектных форм организации работы;
- равноценность различных видов деятельности: социокультурной, досуговой, туристско-краеведческой, благотворительной, работы по развитию дворового спорта, деятельности по предоставлению услуг дополнительного образования детей;
- ориентация социально-воспитательной работы на потребности детей, имеющих различные проблемы (неблагополучных детей, детей-инвалидов, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, и др.).

В 12 экспериментальных районах после кропотливой полугодовой подготовительной работы педагогов-экспериментаторов работниками образования, общественностью и местной властью в качестве одного из перспективных механизмов оздоровления социальной сферы была официально признана и взята на вооружение идея территориальных сообществ. Речь идет о новых общественных структурах (некоем современном аналоге сельской общины), способных реализовать государственно-общественный подход к воспитанию. Планируется, что усилия территориальных сообществ будут направлены на то, чтобы место жительства стало

- 1) спокойным, безопасным и комфортным для детей;
- 2) свободным от алкоголя, наркотиков;
- 3) территорией с высоким уровнем культуры, самоорганизации населения;
- 4) пространством реализации общих интересов, гражданских инициатив, личности;
- 5) местом проявления социальной и творческой активности граждан;
- 6) средой социального воспитания детей, социально-педагогической поддержки семьи;
- 7) зоной личностного роста жителей.

Не так давно созданные территориальные сообщества в Половинском и Сафакулевской районах Курганской области, Боровском районе Калужской области, Большереченском районе Омской области, Орловском районе Орловской области стали новым видом общественных объединений детей и взрослых, заинтересованных в налаживании богатой значимыми событиями, наполненной смыслом социокультурной жизни.

Участвующие в проекте работники образования экспериментальных сельских районов, где социальные проблемы обострены до предела, увидели в идее территориального сообщества реальный вариант преодоления кризисной морально-психологической ситуации.

Среди важнейших концептуальных положений деятельности городских и сельских территориальных сообществ необходимо выделить следующие:

- семья с детьми является приоритетным объектом деятельности социальных институтов общества и власти, функционирующих в пространстве места жительства;
- территориальное сообщество представляет собой целенаправленно организованную общественную структуру, которая вместе с семьей и школой разделяет ответственность за воспитание детей, создавая оптимальные условия для их благополучия;

- воспитание детей является открытым процессом, основанным на образовательной деятельности учреждений социальной сферы как открытых социально-педагогических систем, на взаимодействии и сотрудничестве субъектов воспитания на межпоселенческом, межмуниципальном, межрегиональном, международном уровнях;

- интеграция усилий государства и общества выступает как одно из первых условий построения и успешного функционирования системы воспитания детей и поддержки института семьи в пространстве места жительства.

Ключевыми фигурами в планировании и реализации социально-воспитательной работы с детьми и семьями по месту жительства в профилактике социальной девиации семей с детьми в ряде регионов выступили социальные педагоги. При поддержке местной власти, профессионалов, общественников и совместно с ними социально-педагогические работники стремятся формировать гармоничные, уважительные, добрососедские отношения в малом, локальном социуме, организовывать яркую, событийно насыщенную, благополучную в психологическом и нравственном планах жизнь детей и взрослых, входящих в одно территориальное сообщество.

Социальный педагог, работающий с детьми и семьями по месту жительства, может выполнять самые разные роли:

- общественного воспитателя-наставника, причем как постоянного, осуществляющего деятельность в стационарных условиях, так и ситуативного, эпизодического;

- помощника администрации образовательной организации, директора клуба, библиотекаря и др.;

- руководителя кружка, секции, общественного объединения, клуба;

- главы проекта (детского, детско-родительского, взрослого);

- организатора акций, мероприятий, экскурсий, походов с детьми и пр.;

- народного умельца-наставника;

- лектора;

- общественного воспитателя, шефствующего над подростком;

- общественного воспитателя, сопровождающего ребенка, детей (в школу, на занятия после школы, экскурсии, походы и пр.);

- организатора социокультурной жизни местного сообщества;

- участника социокультурной жизни местного сообщества;

- депутата, представляющего интересы своих подопечных;

- волонтера, оказывающего помощь нуждающимся.

За основу построения социокультурной работы с детьми и семьями по месту жительства в территориальных сообществах нами были взяты следующие идеи социальной педагогики:

- человек является активным субъектом социальной среды, творцом собственной жизни и преобразователем социума;
- необходима государственно-частная поддержка деловой активности и актуальных социальных инициатив граждан, общественных объединений и организаций в интересах детей и семей в пространстве места жительства;
- для создания благоприятного климата на микротерритории обитания (в селе, микрорайоне, муниципальном округе и т. д.) требуется консолидация представителей разных возрастных групп – активных организаторов и участников социокультурной жизни местного сообщества;
- нужны интеграция усилий профессионалов и общественников в организации работы с детьми и семьями, включенность как можно большего числа жителей в решение местных проблем, выбор видов социокультурной деятельности в конкретном социуме, сплачивающей жителей местного сообщества.

Тем не менее приходится признать, что потенциально мощные ресурсы территориальных сообществ в воспитании детей, молодежи и в поддержке семьи пока задействованы в очень малой степени.

Общие результаты первого этапа реализации проекта «Развитие и реализация социально-педагогического потенциала территориальных сообществ» могут быть сформулированы следующим образом.

1. В большей части регионов, участвующих в эксперименте, новые структуры гражданского общества, объединяющие жителей, получили признание и одобрение населения.

2. В тех муниципальных образованиях, где территориальные сообщества действуют неформально, на локальном пространстве места проживания граждан начали формироваться такие гуманистические характеристики социума, как доброжелательное и ответственное отношение взрослых к детям, появление у жителей понимания необходимости, полезности и перспективности совместной деятельности детей и взрослых ради обеспечения в настоящем и будущем времени благополучной среды обитания; зафиксирован рост духовного подъема и активности населения в создании новой инфраструктуры социума.

3. Инициаторами создания территориальных сообществ выступили как социальные институты, так и наиболее активные граждане, а в сельских экспериментальных районах – педагогические коллективы школ, миссия ко-

торых заключается не только в непосредственной обязанности предоставления качественных образовательных услуг, но и в координации общественной жизни территориального сообщества при условии превращения общеобразовательного учреждения в педагогический центр, оказывающий помощь сельчанам в воспитании подрастающего поколения [20].

4. Важную роль в развертывании системной социокультурной и социально-педагогической работы, консолидации членов территориальных сообществ наряду с общественными активистами, организациями и народными сходами в сельской местности сыграли социальные педагоги, выступившие координаторами работы с детьми и семьями по месту жительства [17]. Благодаря усилиям именно этих специалистов приоритетным объектом внимания и направлением деятельности общественных и государственных социальных институтов, функционирующих в конкретных населенных пунктах, стали семьи с детьми. Первые успехи и достижения указывают на необходимость дальнейшего совершенствования профессиональной организации культурно-воспитательной педагогической работы в локальных микросоциумах.

Итоги начальной стадии апробации модели территориального сообщества как новой структуры, объединяющей профессионалов и общественников ради эффективного воспитания детей и помощи их семьям непосредственно по месту жительства, обсуждались на научно-практической сессии соисполнителей проекта, состоявшейся 26 мая 2016 г. в Москве.

Опытным путем были выявлены организационно-управленческие компоненты формирования территориальных сообществ:

1) мотивационный – включает мотивацию граждан на личностном уровне; заинтересованность в создании и поддержке территориального сообщества социальных институтов, в том числе и прежде всего принадлежащих сфере образования; властных и управленческих структур; коллективов местных профессиональных и общественных объединений;

2) управленческий – подразумевает структурированность территориального сообщества, наличие органов общественного самоуправления;

3) правовой – требует законодательного и нормативного оформления и закрепления статуса и полномочий территориальных сообществ, утверждение документов муниципального уровня, регламентирующих работу с детьми и семьями по месту жительства;

4) кадровый – предполагает представленность в сообществе в качестве его членов специалистов районных организаций и учреждений социальной сферы, в том числе социальных педагогов;

5) инфраструктурный – означает наличие системообразующих структур в пространстве места жительства и помещений для досуговых занятий;

6) концептуальный – требует выделения основных теоретических положений, целей и ориентиров деятельности территориальных сообществ.

Заключение

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» базируется среди прочего на идеях социальной педагогики как науки и значимой составляющей практики образования. Анализ и обобщение опыта, обретенного в течение первого года реализации проекта «Развитие и реализация социально-педагогического потенциала территориальных сообществ», в котором приняли участие муниципальные образования различных регионов России, позволяет констатировать эффективность избранной стратегии по изменению к лучшему среды жизнедеятельности семей с детьми, заключающейся в интеграции ради достижения этой цели усилий государства, бизнеса, местных властей, педагогических коллективов школ, инициативных жителей и социальных работников. Успешное функционирование этих новых общественных структур невозможно без качественной подготовки, своевременного повышения квалификации, морального, психологического, материального и иного обеспечения профессиональной деятельности социальных педагогов как организаторов и кураторов культурно-воспитательной работы по месту жительства.

В общем виде социально-педагогический потенциал территориальных сообществ можно охарактеризовать как возможность претворения в жизнь следующих идей и направлений деятельности:

- гуманизация и гармонизация бытовой сферы жизни детей и членов их семей;
- формирование и развитие социально-личностных качеств юных граждан посредством участия в данном процессе представителей различных страт и жителей разных возрастных групп, проживающих на определенной локальной территории (в одном муниципалитете, городском микрорайоне, селе и пр.);
- выработка и повышение уровня социально-педагогической компетентности у объединенных одной территорией оживления представителей общественности и специалистов разных профилей и сфер занятости;
- наращивание институциональных и неинституциональных воспитательных ресурсов социума с целью полноценного, всестороннего развития детей и поддержки института семьи.

Ближайшая задача, которую следует решить для дальнейшего развития пространства места жительства как среды воспитания, социально-педагогических и культурно-образовательных инициатив граждан, на наш взгляд, состоит в нормативном закреплении статуса территориальных сообществ в каждом регионе.

Список использованных источников

1. Гурьянова М. П. Территориальные сообщества – социально-педагогический феномен единства цели человека и власти // Социальная педагогика в России. 2016. № 2. С. 3–11.
2. Гурьянова М. П. Семья с детьми – объект пристального внимания территориальных сообществ // Муниципалитет. 2016. № 1. С. 35–38.
3. Егорова А. В. Дополнительное образование детей: воспитание по месту жительства // Омский научный вестник. 2009. № 6. С. 140–142.
4. Выборнова К. И. Клуб по месту жительства как средство социального воспитания // Международный студенческий вестник: материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» [Электрон. ресурс]. 2016. Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2016/1572/22466> (Дата обращения 20.05.2017)
5. Ott L., Murcier N., Dababi M. Des lieux pour habiter le monde. Pratiques en pedagogie sociale // Chronique sociale. Lyon: Depot legal, 2012.
6. Ефлова З. Б. Социально-педагогический анализ стартовых условий проекта, направленного на развитие территориального сообщества // Директор сельской школы. 2016. № 1. С. 19–28.
7. Ключникова О. Е. Использование ресурсов социума для воспитания детей в пространстве места жительства // Директор сельской школы. 2016. № 1. С. 84–92.
8. Дементьева Л. А. Потенциал территориальных сообществ: социально-педагогическая помощь семьям и детям, находящимся в трудной жизненной ситуации // Директор сельской школы. 2016. № 1. С. 62–69.
9. Кабин Д. С. Новичкова Е. Ю. Воспитание растущего человека: взаимодействие территориального сообщества и образовательного комплекса // Директор сельской школы. 2016. № 1. С. 78–83.
10. Ключинова П. Д. Развиваем социально-педагогический потенциал территориальных общин // Директор сельской школы. № 1. С. 70–76.
11. Котькова Г. Е., Касьянова Г. П. Воспитательный потенциал сельского социума в формировании социально-педагогической компетентности родителей // Директор сельской школы. 2016. № 1. С. 102–107.
12. Катаева Н. А. Работа территориального общественного самоуправления с семьей как условие единения жителей города // Молодежь и общество. 2015. № 4. С. 11–18.
13. Колеватова Т. Ю. Место жительства – территория семейных социальных инициатив // Социальная педагогика в России. 2016. № 2. С. 49–53.

14. Смирнова О. А., Разумова Н. Д. Сотрудничество образования и территориального общественного самоуправления (ТОСа) // Директор сельской школы. 2016. № 1. С. 55–62.

15. Сепьянен Т. П. Муниципальная модель кадрового обеспечения социальной сферы социальными педагогами // Директор сельской школы. № 1. С. 35–46.

16. Цвечих А. В. Практика работы школы и территориального сообщества в Ингалинском сельском поселении // Директор сельской школы. 2016. № 1. С. 30–35.

17. Гурьянова М. П. Социальный педагог: профессиональный организатор работы по месту жительства // Муниципалитет. 2016. № 6. С. 40–43.

18. Мухаметшина Л. М. Воспитание детей – среди главных ценностей жителей сельского поселения // Муниципалитет. 2016. № 1. С. 19–20.

19. Хижняков С. С. Исторические уроки сельской общины в воспитании и обучении детей, контроле за благополучием семьи // Директор сельской школы. 2016. № 1. С. 92–101.

20. Гурьянова М. П. Место и роль сельской школы в формировании территориального сообщества // Директор сельской школы. 2016. № 1. С. 8–19.

References

1. Guriyanova M. P. The territorial community – a socio-pedagogical phenomenon of the unity of purpose and power. *Social'naja pedagogika v Rossii = Social Pedagogy in Russia*. 2016; 2: 3–11. (In Russ.)

2. Guriyanova M. P. Families with children – the object of attention of the territorial communities. *Municipalitet = Municipality*. 2016; 1: 35–38. (In Russ.)

3. Egorova A. V. Additional education of children: Education in the space of residence. *Omskij nauchnyj vestnik = Omsk Scientific Bulletin*. 2009; 6: 140–142. (In Russ.)

4. Vybornova K. I. A club in the space of residence as a means of social upbringing. In: *Mezhdunarodnyj studencheskij vestnik: materialy VIII Mezhdunarodnoj studencheskoj jelektronnoj nauchnoj konferencii "Studencheskij nauchnyj forum" = International Students' Bulletin. Materials of the 8th International Students' Electronic Scientific Conference* [Internet]; 2016 Feb 15 – Mar 31. Moscow: Russian Academy of Natural History; 2016 [cited 2017 20 May]. Available from: <https://www.scienceforum.ru/2016/1572/22466> (In Russ.)

5. Ott L., Murcier N., Dababi M. Des lieux pour habiter le monde. Pratiques en pedagogie sociale. Chronique sociale. Lyon: Depot legal; 2012.

6. Eflowa Z. B. Socio-pedagogical analysis of the starting conditions of a project aimed at the development of the territorial community. *Direktor sel'skoj shkoly = Head Teacher of the Village School*. 2016; 1: 19–28. (In Russ.)

7. Klyuchnikova E. O. Use of the resources of society for the education of children in the space of residence. *Direktor sel'skoj shkoly = Head Teacher of the Village School*. 2016; 1: 84–92. (In Russ.)

8. Dementyeva L. A. Potential communities: Socio-pedagogical assistance to families and children in difficult situations. *Direktor sel'skoj shkoly = Head Teacher of the Village School*. 2016; 1: 62–69. (In Russ.)

9. Cabin D. S., Novichkova E. Y. The education of a growing person: Interaction of the territorial community and of the educational complex. *Direktor sel'skoj shkoly = Head Teacher of the Village School*. 2016; 1: 78–83. (In Russ.)

10. Klucinova P. D. Developing the socio-pedagogical potential of territorial communities. *Direktor sel'skoj shkoly = Head Teacher of the Village School*. 2016; 1: 70–76. (In Russ.)

11. Kotikova G. E., Kasyanov G. P. The educational potential of rural society in the formation of socially-pedagogical competence of parents. *Direktor sel'skoj shkoly = Head Teacher of the Village School*. 2016; 1: 102–107. (In Russ.)

12. Kataeva N. The work of the territorial public self-government with the family as a condition of the unity of the residents. *Molodezh' i obshchestvo = Youth and Society*. 2015; 4: 11–18. (In Russ.)

13. Kolevatova T. Y. The place of residence is the territory of family social initiatives. *Social'naja pedagogika v Rossii = Social Pedagogy in Russia*. 2016; 2: 49–53. (In Russ.)

14. Smirnova O. A., Razumova N. D. Cooperation of education and territorial public self-government. *Direktor sel'skoj shkoly = Head Teacher of the Village School*. 2016; 1: 55–62. (In Russ.)

15. Seppanen T. P. Municipal staffing model of social teachers. *Direktor sel'skoj shkoly = Head Teacher of the Village School*. 2016; 1: 35–46. (In Russ.)

16. Zvarich A. V. Practice of the school and local community in Ingalsk rural settlement. *Direktor sel'skoj shkoly = Head Teacher of the Village School*. 2016; 1: 30–35. (In Russ.)

17. Guriyanova M. P. Social worker: A professional organizer working at the place of residence. *Municipalitet = Municipality*. 2016; 6: 40–43. (In Russ.)

18. Mukhametshina L. M. Upbringing of children is among the main values of rural settlements. *Municipalitet = Municipality*. 2016; 1: 19–20. (In Russ.)

19. Khizhnyakov S. S. Historical lessons of the rural community in the upbringing and education of children, monitoring of family welfare. *Direktor sel'skoj shkoly = Head Teacher of the Village School*. 2016; 1: 92–101. (In Russ.)

20. Guriyanova M. P. Place and role of rural schools in the formation of territorial community. *Direktor sel'skoj shkoly = Head Teacher of the Village School*. 2016; 1: 8–19. (In Russ.)

Информация об авторе:

Гурьянова Марина Петровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва, Россия. E-mail: guryanowamp@yandex

Статья поступила в редакцию 19.05.2017; принята в печать 11.10.2017.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Marina P. Gurijanovа – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of the Institute for Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: guryanowamp@yandex

Received 19.05.2017; accepted for publication 11.10.2017.

The author has read and approved the final manuscript.

ДИСКУССИИ

УДК 37+378+159.9

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-153-174

ОТ ОЦИФРОВАННОЙ НАУКИ К ОЦИФРОВАННОМУ ОБЩЕСТВУ

И. П. Смирнов

Российская академия образования, Москва, Россия.

E-mail: ips2@list.ru

Аннотация. *Введение.* В последние годы в научной сфере наряду с другими нововведениями широкое распространение получили наукометрические методики измерения результатов деятельности ученых и научно-исследовательских коллективов. Российская практика применения этих средств для определения степени эффективности труда научных работников далеко не однозначна и в перспективе чревата негативными, разрушительными последствиями для отечественной науки. В связи с этим требуется безотлагательное всестороннее публичное обсуждение научным сообществом данной весьма острой проблемы.

Цель статьи – критический анализ актуальных аспектов реформирования науки в свете принятого 27 сентября 2013 г. закона «О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (№ 253-ФЗ). Внимание автора сосредоточено прежде всего на активно использующихся в настоящее время способах оценки научной деятельности.

Результаты и научная новизна. На примере действующей в Российской академии образования системы цифровых индикаторов, сформированных в соответствии с требованиями Минобрнауки РФ и ФАНО, показана непригодность административно навязанного инструментария для объективного оценивания результатов научного творчества.

Убедительно доказывается, что количественные критерии, прежде всего такие, как число публикаций и индекс цитирования, задают ложные ориентиры, становятся тормозом развития науки, а имидж ученых и целых институтов начинает складываться на искаженной, далекой от истины информации.

Положение дел усугубляется тем, что многие научные журналы превратились в коммерческие издания, в которых отсутствует реальная экспертиза поступающих материалов и нет их отбора по актуальности и значимости. На основе описания реальных примеров констатируются частые нарушения эти-

ческих принципов при формировании авторских коллективов журнальных публикаций, следствием чего, в частности, является искусственный рост индексов цитирования и Хирша.

Вместе с тем формализованные цифровые показатели становятся основанием для автоматического, «справедливого», по мнению чиновников, распределения ресурсов и материальных вознаграждений в научно-исследовательской области. Подчеркивается, что основанное на оцифрованных индикаторах грантовое финансирование не может заменить базовые инвестиции в науку. В сложившейся ситуации получение гранта, который сделался заданием не на исследование, а на сформулированный чиновником результат, становится проверкой на лояльность государственному менеджменту.

Курс на огосударствление и административное управление наукой привел к затяжному противостоянию академий с властью. Однако это не локальный конфликт, касающийся только ученых: в перспективе существует вовсе не надуманная опасность проецирования оцифрованных технологий управления наукой на управление обществом в целом.

Практическая значимость. Выдвинут ряд рекомендаций и предложений по приданию объективного характера системе оценки научной эффективности. Для этого потребуются глубокая перестройка самой научной сферы, ее денационализация, возвращение к принципу «наукой должны управлять ученые» и, конечно, отказ от финансирования науки на основе цифровых показателей. Среди прочих мер необходимо отозвать у всех коммерческих журналов статус «ваковских» и вывести из состава их учредителей государственные академии.

Ключевые слова: Российская академия образования, наука, педагогика, реформа академий наук, критерии оценки результативности ученого

Для цитирования: Смирнов И. П. От оцифрованной науки к оцифрованному обществу // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 10. С. 148–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-153-174

FROM DIGITIZED SCIENCE TO DIGITIZED SOCIETY

I. P. Smirnov

Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: ips2@list.ru

Abstract. *Introduction.* Along with other innovations, in recent years, scientometric methods for measurement of scientists' and research teams' results in the scientific sphere have been widely adopted. The Russian practice of application of those methods to determine the degree of academics' performance isn't un-

Образование и наука. Том 19, № 10. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 10. 2017

ambiguous and eventually can have negative, destructive consequences for domestic science. In this regard, this very burning issue is required for urgent thorough public discussion by scientific community.

The aim of the article is a critical analysis of the topical problems of science reform in the light of the law "On the Russian Academy of Sciences, the reorganization of state academies of sciences and amendments to certain legislative acts of the Russian Federation" (№ 253-RF, 27 September, 2013). Also, the author notes the importance of methods for evaluating the effectiveness of scholarly endeavor.

Results and scientific novelty. On the example of the system of digital indicators operating in the Russian Academy of Education, formed on the basis of the requirements of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and Federal Agency of Scientific Organizations, it is shown that it is impossible to evaluate the scientific result objectively.

It is clearly proved that the indicators used, primarily the number of publications and the citation index, in modern conditions give distorted landmarks, become a brake on science, reduce its ability to self-development. The image of scientists and whole institutions is formed on false indicators.

Academic and many scientific journals have acquired a commercial nature; there is no real evaluative analysis of the manuscripts, which have been submitted into the editorial office; there is no selection according to relevance and significance of the submitted material. Real examples, provided in the article, demonstrate frequent violations of ethical principles when forming authorial collectives of publications of scholarly journals; as a consequence, artificial increase of citation indexes and x-index.

In addition, the formalized digitized indicators become the basis for automatic, "fair", according to officials, distribution of resources and material rewards for scientific research. It is highlighted that digitization of science and quantitative indicators based on grant financing can not replace basic funding of science. Grants become a task not for research, but for the result formulated by the official, on loyalty to the state management.

The policy of nationalization and administration of science has led to a prolonged confrontation between the academies and the authorities. In the long term, it is possible to transfer the digitized principles of science management to the management of society as a whole.

Practical significance. The author puts forward a number of recommendations and suggestions how to objectify the evaluation system of scientific research effectiveness. That would, however, require substantial restructuring of the scientific sphere itself, its denationalization and return to the principle "science should be managed by scientists". Thus, science funding must not be focused on the basis of digitized indicators. It is necessary to withdraw the status "Higher Attestati-

on Commission of the RF" (VAK RF) from all commercial journals, to remove state academies from their founders.

Keywords: Russian Academy of Education, science, pedagogy, reform of academies of sciences, criteria for evaluating the effectiveness of a scientist

For citation: Smirnov I. P. From digitized science to digitized society. *The Education and Science Journal*. 2017; 10 (19): 148–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-153-174

Наукой должны управлять ученые.
президент РАН А. М. Сергеев

Введение

Пятый год в России продолжается так называемая реформа академической науки, стартовавшая в связи с принятием известного закона «О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук...»¹. Однако первый сигнал к ее проведению был дан еще в 2009 г., когда началась полемика по поводу введения формализованных показателей в целях «объективного» перераспределения ресурсов на развитие науки². А в 2014 г. в научные учреждения была разослана инструкция с 70 индикаторами, способными, по замыслу их составителей, «оцифровать» достижения ученых и будто бы позволяющими безошибочно измерять их эффективность, а на основе результатов этих измерений распределять ресурсы на развитие науки³.

На первый взгляд, аудит научной деятельности на основе цифровых показателей, как всякий математический метод, может облегчить ее оценивание. Вместе с тем его применение на практике связано с целым рядом проблем, как и, например, введение 10 лет назад ЕГЭ (единого госу-

¹ О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации. Федеральный закон от 27.09.2013 № 253-ФЗ (ред. от 29.07.2017) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152351

² Об оценке результативности деятельности научных организаций, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения. Постановление Правительства РФ от 8 апреля 2009 г. № 312 // ГАРАНТ.РУ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/95302/#ixzz51cxDDfJs>.

³ Состав сведений о результатах деятельности научных организаций, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения, представляемых в целях мониторинга и оценки. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 162 от 5 марта 2014 г.

дарственного экзамена) с балльной оценкой знаний выпускников школ или распространение проверки диссертаций на плагиат путем формализованного и автоматизированного выявления объема заимствования чужих текстов. Эти наукометрические методики, несмотря на продолжительную и сложную адаптацию и совершенствование составляющих их процедур, до сих пор воспринимаются неоднозначно, и их обсуждение не только не вышло из дискуссионного поля, но и по сегодняшний день сопровождается острой критикой.

Наукометрия как совокупность методик количественного измерения науки родилась не в России [1]. Английский историк науки Д. Прайс, один из основателей этого направления исследований, рассматривал его лишь применительно к оценке потенциала знаний человечества и таких сравнительных характеристик, как количество научных журналов, объем научных изданий, число ученых и т. д. [2, 3].

В России наукометрию восприняли со свойственными нам размахом и абсолютизмом, трансформировав ее в библиометрию – арифметический подсчет публикаций и ссылок на них по всему научному полю [4, 5]. В настоящее время цифровые индикаторы административно утверждаются как достаточные для оценки эффективности труда отдельных ученых и как формализованная основа автоматического распределения ресурсов в научно-исследовательской области и вознаграждений научных коллективов¹. Они удобны как бабушкины счеты, где, если надо, можно легко перебросить костяшки на другой десятичный ряд и получить нужный результат.

Не углубляясь в широкий теоретический контекст содержания наукометрии, который достаточно полно представлен в коллективной монографии ученых – сотрудников Института философии РАН (А. Рубцова, А. Гусейнова, Н. Лапина, А. Огурцова, Н. Мотрошиловой и др.) [6], рассмотрим реализацию ее идей на примере методики оценки и перечня индикаторов, применяемых Российской академией образования (РАО).

Обсуждение проблемы

Действующая сейчас система ежегодных оценок деятельности члена РАО основана на данных формализованного отчета «Количественные индикаторы деятельности», требующего ответа примерно по 40 позициям, среди которых число опубликованных работ: статей, монографий, учебни-

¹ О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 8 апреля 2009 г. № 312. Постановление Правительства Российской Федерации № 979 г. от 1 ноября 2013 г.

ков, в том числе публикаций в зарубежных изданиях и даже неопубликованных трудов. Необходимо также указать количество защищенных под научным руководством члена РАО диссертаций, полученных грантов, экспертных заключений и т. д.

При анализе содержания подобных отчетов сразу обращает на себя внимание несводимость оцифрованных индикаторов к одному знаменателю. Статистические методы измерения науки становятся преградой для объективных выводов и с неизбежностью приводят к ошибкам, когда (условно!) три статьи можно засчитать как эквивалент одной защищенной диссертации, полученный грант приравнять к монографии, а авторский проект стандарта – к образовательной технологии. К чему можно приравнять «неопубликованные произведения науки», представить трудно.

На первое место (и по нумерации, и по объему показателей) в отчете члена РАО поставлено число публикаций и количество цитирований по данным текстам. Эти индикаторы последние годы активно используются, хотя всерьез в полной мере практически не обсуждались, а настороженность к ним научной общественности только растет [7–14]. За сухими цифрами не виден результат исследований, они дают представление не о динамике научных процессов, а, скорее, о развитии коммерческой журналистики; не о научной, а прежде всего о публикационной активности ученого. Можно сказать еще резче: о непозволительном втягивании науки в рынок.

На электронную почту мало-мальски засветившегося ученого ежедневно приходят рекламные предложения от имени чрезвычайно расплодившихся «научных» журналов, в том числе зарубежных, с предложениями опубликоваться. Требований к содержанию статей в этих предложениях нет, есть только требования к объему, шрифтам, интервалам и, конечно, к условиям оплаты. Плати и станешь великим ученым!

Подобные услуги предлагает, например, международный (!) электронный журнал «Эпоха науки» Ачинского филиала Красноярского государственного аграрного университета, который готов размещать на своих страницах материалы по всем (физико-математическому, биологическому, техническому, гуманитарному) направлениям, вплоть до ядерной энергетики. В одном номере (2017, № 10) данного издания можно обнаружить тематически поллярные статьи: «Развитие печени телят в эмбриональном периоде», «Применение алгоритма при развивающем обучении математике», «Следственные действия по преступлениям, связанным с фальшивомонетничеством»¹. А для удобства авторов создана «возможность оплаты, не отходя от компьютера».

¹ Режим доступа: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1889563>.

Всеядными стали и академические журналы, выживающие не в силу собственной популярности, а за счет цены публикаций. Кто-то зарабатывает на рекламе (например, в журнале «Педагогика», втором по рейтингу в РАО, стоимость «рекламы и информации» размером в одну полосу составляет 7 тыс. рублей¹); кто-то – и на авторах публикаций, как переведенный год назад в статус академического журнал «Профессиональное образование. Столица». Несмотря на заявленный профиль, он среди прочего охотно публикует сугубо филологическую статью «К проблеме анализа акцента учащих из Индии», в которой разбираются акценты языков «тамилского, хинди, бенгальского, телугу, майтхили и чхаттисгархи» (2017, № 2). А если хорошо заплатят, то и теплое, развернутое на две страницы поздравление Омскому техникуму мясной и молочной промышленности с его славным 55-летием (2016, № 12)². Кстати, до перехода в ведение РАО это издание не позволяло себе брать деньги ни за поздравления, ни за некрологи.

Настоящие научные журналы осуществляют ступенчатое анонимное рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, в них – реальный конкурс публикаций. В коммерческих журналах есть лишь видимость экспертизы содержания статей, сроки и объем их публикаций зависят от объема и скорости оплаты «услуги». Погоня за платными статьями уводит оберегающие свой «бизнес» журналы от острых дискуссий, подобные издания стараются избегать цензурного риска. И, на удивление, большинство из них имеют в качестве «крыши» – «ваковский» статус.

Безусловно, включение в рынок – тяжелое испытание, поэтому не стоит удивляться сокрушительному обвалу авторитета и тиражей академических журналов. Так, тираж «Педагогики» упал с 83 тыс. в 1975 г. до 5 тыс. в последние годы. Да и в него верится с трудом, как и в тиражи других академических изданий.... Журнал «Профессиональное образование. Столица», к примеру, из месяца в месяц показывает тираж 1490 экземпляров – ни больше, ни меньше. Хотя сколько-нибудь знакомые с «кухней» выпуска и распространения периодики люди сразу почувствуют «липу»: удерживать тираж с точностью до одного экземпляра на протяжении достаточно большого отрезка времени можно только лукавыми цифрами, т. е. прямым обманом подписчика.

В торговую площадку превратилась и библиографическая база РИНЦ, в которой сегодня лишь 10% журналов находятся в открытом доступе. Хорошую статью из остальных изданий надо покупать: средняя це-

¹ Режим доступа: <http://pedagogika-rao.ru/pricelist/>.

² Режим доступа: <http://m-profobr.com/page-6.html>.

на – 400 рублей. Это невыгодно авторам, так как снижает возможности роста их импакт-фактора. Это невыгодно, в частности, и научной педагогике, ибо грозит ее полным отчуждением от практики образования. Страдает также главный потребитель – в нашем случае педагог, он же – налогоплательщик, содержащий на свои налоговые сборы научные институты и ученых, работы которых ему недоступны. Но зато это выгодно посредникам – таков сегодня российский рынок научной журналистики.

Адаптировались к требованиям «оцифрованной» науки и большинство ученых, взявших за правило публиковаться в соавторстве. Составы таких «творческих» коллективов дают основания для сомнений в их совместной исследовательской деятельности. Разделение труда здесь другое: кто-то из остепененных ученых благосклонно дает право на использование своего титула доктора (кандидата) наук, другой пишет простенькую статью, третий оплачивает ее публикацию. Таким образом повысили свой рейтинг, например, четыре соавтора опубликованной в журнале «Среднее профессиональное образование» статьи: два доктора, кандидат наук и соискатель научной степени доказали, что «при низком уровне информационной компетентности не может наблюдаться высших уровней исследовательской компетентности» (2017, № 1, с. 39)¹. Как нетрудно догадаться, за коллективную публикацию именитых соавторов платил соискатель. Так теперь принято.

Уместно напомнить «Положение о присуждении ученых степеней» (в ред. 21.04.2016), где в п. 10 части II указывается: «Диссертация должна быть написана самостоятельно, свидетельствовать о личном вкладе автора в науку»². Опубликованные статьи соискателя, содержащие результаты его собственного исследования, на основании которого будет защищаться диссертация, – это составная часть установленной процедуры присуждения научной степени. Но кого это волнует на диком журнальном рынке?

Особой удачей считается соавторство с высоким должностным лицом. Не вникая в смысл представленной «на подпись» публикации, «высокое лицо» нередко попадает в неловкое положение. Так, в утвержденных 18 октября 2015 г. директором Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки РФ Н. М. Золотаревой «Методических рекомендациях по обеспечению в субъектах РФ подготовки кадров по 50 наиболее востребованным и перспективным специальностям и рабочим профессиям...» к числу «достаточно продуман-

¹ Режим доступа: <http://www.portalspo.ru/journal/index.php>.

² Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

ного управленческого решения» на с. 14 отнесено «законодательное закрепление отказа от уровня начального профессионального образования» и «постепенный перевод программ НПО на короткие образовательные программы прикладных квалификаций»¹, что ведет к дисквалификации рабочих кадров. Однако в статье по международным тенденциям, опубликованной под именем Н. М. Золотаревой совместно с доктором наук О. Н. Олейниковой, утверждается: «Наличие квалификации высокого уровня есть явное преимущество на рынке труда..., даже простые профессии во все большей мере требуют так называемых “нерутинных” умений, что обусловлено усложнением их содержания» [15]. Получается, что Н. М. Золотарева, которая несколько лет возглавляла Департамент государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки РФ, знает о преимуществах высокой квалификации, но своей стране нормативно предписывает обратное: «короткие программы» и «прикладные квалификации». Конъюнктурность такой «сотворческой» научной публикации очевидна, но и она попадает в «цифровой зачет» соавторам.

Полагаем, что публикацию ученого в формальном соавторстве с должностным лицом следует оценивать как взятку, как разновидность коррупции в научной среде. К такому пониманию приближаются и наши законодатели. В Госдуму внесен уже одобренный Верховным судом и Генпрокуратурой законопроект (№ 3633–7), который расширяет понятие взятки в Уголовном кодексе, предлагая считать таковым и оказание «услуг неимущественного характера, ...независимо от того, имеют ли они поддающуюся оценке рыночную ценность или нет»². За неимущественную взятку будут наказывать так же, как и за обычную имущественную. К ней может быть отнесено содействие в продвижении по службе, защите диссертации, в том числе путем написания положительных рецензий и отзывов, неоправданного соавторства, предвзятого голосования.

Разумеется, соавторство возможно и необходимо при условии совместной разработки масштабного проекта или программного заявления группы единомышленников по коллегиально решаемым принципиальным вопросам образовательной политики. Таким был, к примеру, проект академиков РАО А. Асмолова и В. Собкина в соавторстве с известными учеными А. Адамским, И. Фруминым, И. Реморенко и др., получивший название «Гуманистический манифест образования», где предложен альтер-

¹ Режим доступа: urait.ru/docs/Методические_рекомендации_ТОП50.doc.

² Российская газета. 24 июля, 2017 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2017/07/24/v-gosdumu-vnesen-zakonoproekt-o-rasshirenii-poniatiia-vziatka.html>

нативный образ будущей школы. Правда, опубликовать его не решилось ни одно педагогическое издание, авторам пришлось печататься... в «Новой газете»¹. И, скорее всего, потерять зачетные баллы из-за публикации в непрофильном издании, хотя «Манифест» всколыхнул всю педагогическую общественность России.

Соавторство допустимо также в критических статьях, связанных с указанием на нормативную или законодательную ошибку – там, где важна не научная новизна, а формирование иного общественного мнения. В любом случае, коллективные статьи должны становиться резонансным событием научной жизни, стартом публичной дискуссии, а не рутинной практикой выстраивания «цифровых авторских пирамид».

Было бы правильно для издания статей в соавторстве обращать особое внимание на указание доли вклада каждого участника подготовки научной публикации или хотя бы выделять основного автора. Подобное правило существует в большой науке. Возможно, не все заметили, как при вручении Нобелевской премии 2017 г. по физике среди трех лауреатов, занимающихся обнаружением и наблюдением гравитационных волн с помощью детектора LIGO, был отмечен «основной вклад» Райнера Вайсса, который получил половину (а не треть) суммы общего денежного вознаграждения.

Высшие научные достижения, как и продукты любого иного интеллектуального творчества, имеют по преимуществу индивидуальный характер. Редко встретишь, к примеру, созданное в соавторстве литературное художественное произведение. Такие факты есть (книги И. Ильфа и Е. Петрова, братьев Аркадия и Бориса Стругацких, «Гентский алтарь», дописанный художником Яном ван Эйком после смерти своего брата Хуберта ван Эйка...), но все-таки они – исключение. Трудно представить себе пишущего с кем-то в соавторстве Л. Толстого или Ф. Достоевского. А вот в российском научном пространстве коллективные статьи, напротив, становятся правилом. Грешат этим нередко и ведущие ученые, в том числе члены РАО. Академик тоже живой человек, он не лишен мирских слабостей, ему хочется стать чемпионом, хотя бы цифровым...

Еще более кривым зеркалом продуктивности труда ученого грозит стать другой критерий статистических оценок, появившийся в российской науке, – индекс цитирования. У этой «новации» тоже есть своя предыстория [16]. В 1950-х гг. американский ученый-лингвист Ю. Гарфилд предложил использовать этот метрический показатель исключительно

¹ Новая газета. № 112. 12 октября 2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.novayagazeta.ru/issues/2319>.

но в научно-библиографических целях, как алгоритм поиска ссылок на нужные статьи [17]. Но так же, как в случае с Д. Прайсом, российские чиновники быстро приладили индекс цитирования к администрированию в научной сфере, и частотность цитирования сегодня стала ключевым критерием оценки ученого. Сам Ю. Гарфилд прозорливо предостерегал о подобной опасности менеджеров от науки: «Нелепо думать, будто бы самый цитируемый автор заслуживает Нобелевской премии». Зато такого «Нобеля» можно получить в России.

Время от времени Институт образования человека на основании данных РИНЦ публикует «рейтинг 100 самых цитируемых педагогов России»¹. Первое место в нем неизменно, в том числе в завершающемся 2017 г., занимает ушедший из жизни семь лет назад В. А. Сластенин. Виталий Александрович – академик РАО, выдающийся ученый-педагог прошлого столетия. Под его редакцией им в соавторстве с И. Ф. Исаевым, Е. Н. Шияновым был подготовлен самый известный учебник «Педагогика», выдержавший 10 переизданий [18]. Однако последняя авторская монография уважаемого академика «Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя» вышла в 1997 г. [19], что порождает сомнения в ее высокой актуальности в постсоветское время, отмеченное радикальными реформами в образовании.

Объяснить постоянство верхушки рейтинга можно «инерцией цитирования» – ссылкой на ссылки, а не на прочитанные и проанализированные авторами первоисточники. Ссылки переписываются из статьи в статью, из диссертации в диссертацию «пакетом», как они были составлены прежними исследователями десятилетия назад. Культура и методика формирования библиографического аппарата утеряны, а современные модернизаторы кладут ее в основу наукометрии, пытаясь обеспечить конкуренцию цифр, но не идей, научную состоятельность при ее отсутствии.

В списке ТОП-100 педагогической науки можно обнаружить и другие «несуразности». К сожалению, пока никто не решился на глубокий критический анализ перечня, а его создатель – Институт образования человека – самоуверенно называет свое ранжирование «абсолютным, в отличие от индекса Хирша». Ни разу не было и официального заключения РАО – верить или не верить рейтингу ТОП-100. Впрочем, большинство ученых уже привыкло к «эластичной» позиции РАО по ключевым вопросам. И все же, когда такой статистический «фонтан» начинает бить в пуб-

¹ Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2017/200/Eidos-Vestnik2017-218-Top100.pdf>.

личном поле (а других определений для происходящего нет), отмалчиваться неприлично. Если же принцип ранжирования верен, Президиум РАО может смело объявлять «лучшего индексируемого ученого года»: на первом месте – академик «А», на втором – академик «Б», на третьем – член-корреспондент «В» и т. д. Но это уже станет профессиональным зомбированием ученых путем обожествления индекса цитирования.

Оценка результативности работы ученых и достижений науки в целом по числу опубликованных статей или ссылок на них порождает недопустимые для научной сферы явления. Возникает соблазн договоренности редакторов журналов: ты ссылаешься на меня, я – на тебя! Такие взаимные услуги возможны и между отдельными учеными. Ссылка на коллегу становится проекцией на науку расхожей приспособленческой, беспринципной формулы «ты мне – я тебе» (или «рука руку моет»), а ссылка на «полезного» ученого (например, члена диссертационного совета, экспертного совета ВАК и т. п.) или цитата из мудрого высказывания начальства – вкладом в будущий успех. В ряде публикаций внутритекстовые перечни персоналий, перечисления работ других авторов и послетекстовые библиографические списки даже не привязываются к тексту и даются в произвольном виде – включают тех, кто ближе по тематике. Бывает, что объем ссылочного материала равняется объему самой статьи. Сатирик Игорь Губерман выразил это так:

Я прочел твою книгу. Большая.
Ты вложил туда всю свою силу,
И цитаты ее украшают,
Как цветы украшают могилу.

Думаю, ветераны науки помнят время, когда в статьях не было принято давать раздутый перечень ссылок. Если их делали, то большей частью на классиков (и еще, вынужденно, на живых вождей). Сейчас же в требованиях к поступающим материалам в некоторых журналах рекомендуется «не менее 15 пунктов» в библиографическом списке. Приходится работать на цифру, но не на содержание.

Индекс цитирования не учитывает личного вклада каждого указанного участника исследования, описанного в совместной статье: сколько бы человек ее ни подписали, все они получают индивидуальный зачет в случае упоминания обратившегося к тексту публикации какого-либо другого коллеги-ученого. Что еще смешнее, учет данного показателя работает на тех, кого автор критикует, обвиняет в ошибках, уличает в искажении фактического материала и пр., но вместе с тем обязан сделать ссылку на подвергающийся критике первоисточник. Уже только за это

индекс цитирования нужно решительно исключить из индикаторов эффективности. Но государственная программа «Развитие науки и технологий» намеренно подогревает публикационный ажиотаж: в числе первых требований к ученому и аспиранту там указано количество публикаций, от которых будут зависеть зарплата и особая поддержка «научных коллективов, демонстрирующих высокие результаты научно-публикационной активности»¹.

Для тех, кто, защищая «оцифрование» науки, апеллирует к опыту развитых стран, можно посоветовать провести мысленный эксперимент: виртуально переместить в «их» условия наши научно-коммерческие журналы с развернутым прейскурантом публикаций и полукриминальные практики распределения грантов по индикаторам научной статистики вместо научных результатов. В цивилизованном обществе разбор таких «полетов» будет скорым: рейтинг журналов моментально обнулится, а «распределители грантов» будут срочно искать опытных адвокатов.

В ряде передовых с точки зрения развития науки стран методы библиометрии и прямое использование цифровой индексации исключены для большинства дисциплин, причем гуманитарное знание подпадает под этот запрет полностью. В частности, такой запрет введен в Великобритании, причем не каким-либо ведомственным и даже не правительственным решением, а актом парламента, т. е. на законодательном уровне [20, с. 25], а индекс цитирования запрещено применять как аргумент при выделении грантов².

Объяснение такой позиции можно найти у того же Д. Прайса. Разрабатывая основы наукометрии, он предполагал введение системы числовых показателей не как самоцель, а как помощь в формировании этики и отношений в научной и духовной сферах. В ведущих зарубежных университетах строго блюнутся высокие этические принципы научной деятельности, поколебать которые не позволяют прочно установившиеся и неукоснительно соблюдаемые традиции, а также общественное мнение, с нетерпимостью относящееся к различного рода аферам и манипуляциям, связанным с присвоением и использованием ложного академического статуса [21–23]. Вспомним ставший хрестоматийным пример ухода с поста министра обороны ФРГ в связи с обнаруженным плагиатом в диссертации. В российской науке пока таких духовных скреп нет, но она самоуве-

¹ Развитие науки и технологий на 2013–2020 гг.: государственная программа. Принята постановлением Правительства РФ № 301 от 15 апреля 2014 г. С. 48.

² Гонтмахер Е. Языческая Русь // Московский комсомолец. 1 июля, 2014.

ренно примеряет на себя распахнутую Оксфордскую мантию, глухо застегивая ее на государственные пуговицы.

Больше того, в обсуждаемом сейчас законопроекте «О научной, научно-технической и инновационной деятельности в РФ» в п. 4 статьи 71 прописана планирующаяся процедура библиометрической оценки научных организаций¹. Предполагается, что теперь информацию о публикациях ученых и их цитировании чиновники будут получать из баз данных – т. е. оцифровывание науки переводится на государственный уровень. Благодаря создаваемому банку индикаторов сверхмудрые менеджеры Федерального агентства научных организаций (ФАНО) России и Минобрнауки РФ поведут отечественную науку за собой. Ученого в процессе научного развития ставят позади чиновника, как лошадь после телеги. Отныне чиновник будет определять целесообразность и последовательность научных исследований через их грантовое финансирование. Грант становится заданием не на научное изыскание, а на результат, который должен обязательно понравиться заказчику, иначе о следующем гранте даже мечтать не приходится. Закрома Родины распахнутся только для тех НИИ или университетов, которые будут вписываться в тематику ведомственных интересов и подчиняться спускаемым с административных высот рекомендациям.

Цифровые рамки – это не оковы, а капкан для российских академий и науки в целом, поскольку из-за них угасают и теряются импульсы саморазвития. Давно выяснено и многократно доказано, что государство не способно эффективно управлять сложными интеллектуальными системами, оно обязано лишь обеспечивать условия их успешного функционирования и совершенствования [24, 25]. Однако в российской науке процесс пошел вспять, в сторону ее огосударствления путем административного оцифрования – инструмента управления результатами духовного производства, который становится дубиной в руках чиновников. Шаг за шагом власть сужает границы научной свободы – в этом видится ключевая версия мотива академических реформ.

Статистику иногда называют разновидностью лжи. Не только потому, что ее легко фальсифицировать, но, главным образом потому, что ее можно произвольно трактовать. Искать связь между количеством и качеством в науке бесполезно, на что обращал внимание еще Гегель: «...качественное и количественное отличаются друг от друга ... величина, как та-

¹ О научной, научно-технической и инновационной деятельности в РФ. Законопроект [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.nnro-pran.ru/news/img/popravki_k_proekty.docx.

ковая, есть снятая определенность» [26]. Осознавали это и выдающиеся ученые-педагоги, творившие 100 лет назад. Так, в 1913 г. украинский филолог и педагог А. Ф. Музыченко писал: «Научная педагогика должна базироваться на широких философских взглядах, а не на формальном внешнем знании, вытекающем из неопределенных формул, которые применяются подобно арифметическим правилам»¹.

Заключение

Министр О. Васильева пообещала создать российскую систему оценки научных публикаций. И верно, пора, подобно Достоевскому, мучительно размышлявшему на тему «Сколько человека в человеке?», задаться вопросом: сколько науки в публикациях ученых? Придумать адекватный инструмент измерений будет посложнее, чем разработать и внедрить концепцию ЕГЭ, но это дело чести самой науки, а никак не министерства. Пока же объективная оценка результатов научной деятельности отсутствует, продолжается их оцифрование государством, обесмысливающее профессию ученого. Последствия данного процесса явно негативные, однако пока еще возможен диалог о необходимости его торможения и изменения заданного вектора, чем и следует незамедлительно воспользоваться академическому сообществу.

Призыв к такому диалогу прозвучал на сентябрьском собрании Российской академии наук, избравшем в 2017 г. своего очередного президента на альтернативной основе, согласно строгим демократическим принципам, о которых уже забыли в РАО. Новый глава РАН академик А. М. Сергеев еще до своего избрания выдвинул тезис, отражающий ключевой постулат организации научной сферы, – «наукой должны управлять ученые» [27], который, на наш взгляд, тесно взаимосвязан с убеждением основоположника наукометрии Д. Прайса, сформулированным много лет назад: «Науку необходимо анализировать научными методами» [2]. Именно в этом направлении следует искать выход из затянувшегося конфликта между академиями и властью, с тем чтобы снять наконец с российской науки цифровое проклятие. В цифрах должен выражаться только бюджет, расходуемый на развитие науки, – мы убеждены, что так будет легче следить за ее ростом или падением. Незамысловатая арифметика здесь будет более показательна и убедительна, чем ежегодные туманные заверения о мнимом на деле увеличении финансирования научных исследований.

¹ Современные педагогические течения / сост. П. О. Каптеревъ и А. Ф. Музыченко; под общ. ред. А. П. Нечаева. Москва: Типография П. П. Рябушинского. 1913. С. 76.

Позиция президента РАН А. М. Сергеева имеет аргументированное обоснование и поддерживается в научной среде. В упомянутой в начале нашей статьи коллективной монографии Института философии РАН «Идеи и числа. Основания и критерии оценки результативности философских и социогуманитарных исследований» известные ученые однозначно отвергают замысел оцифровывания науки как способ административного управления ею. Вот лишь некоторые краткие выдержки из указанного издания:

- «...мы столкнулись с ретивыми бюрократами, которые превратили библиографические методики в способ разрушения наук» (А. Огурцов [28, с. 88]);
- «...число публикаций и цитатных ссылок абсурдно истолковывать в качестве критериев оценки качества научно-исследовательского труда» (Н. Мотрошилова [29, с. 195]);
- «...стимулируется гонка за количеством публикаций, нашедшая выражение в известном афоризме “publish or perish” – “публикуй или погибай”» (Б. Юдин [30, с. 153]).

Таким образом, российские философы сказали свое слово. Очередь за педагогикой и другими гуманитариями, ибо, «если не провести необходимую коррекцию в понимании проблемы, могут быть приняты крайне опасные управленческие и даже политические решения, последствия которых для гуманитарных отраслей могут оказаться фатальными» (А. Гусейнов, А. Рубцов [31, с. 68]).

Внешне далекие от рядового обывателя проблемы «оцифрованной» науки могут стать мрачным прологом для формирования оцифрованного общества, пилотный проект которого уже апробируется в тридцати городах Китая. Госсовет КНР опубликовал «Программу создания системы социального кредита» – открытой базы данных (big data) для оценки каждого гражданина по индивидуальному рейтингу. На старте всем зачисляется 1000 баллов, в зависимости от поведения человека они либо прибывают, либо убывают. На основе цифровых технологий учитывается 160 тыс. различных показателей из 142 учреждений.

Всё вроде бы честно и просто: живи по закону (вовремя погашай кредиты, плати налоги, соблюдай ПДД...) – получишь высший рейтинг. Но есть и местечковые требования, в том числе весьма сомнительные, по которым можно его потерять. Например, в Шэньчжэне технология распознавания лиц помогает привлекать к ответственности пешеходов, которые переходят дорогу в неположенном месте. Денежных штрафов за такие нарушения пока не предусмотрено. Однако по всему городу установлены экраны, на которых высвечиваются лица нарушителей и их имена. В Пекине карают за перепродажу железнодорожных билетов; в Цзянсу – если

не навещаешь родителей; в Шанхае – за необоснованное использование клаксона в автомобиле. Донос на соседа повсеместно поощряется пятью баллами, столько же можно потерять, если пропустил партийное собрание или не убрал во дворе за своей собакой.

Единого регламента «социального кредита» не существует, да он и невозможен, ибо за каждым поступком могут стоять различные обстоятельства, которые нельзя выразить цифрой. «Ошибиться» могут и камеры слежения, что тоже не учитывается. Но уже определено: при рейтинге больше 1050 баллов – ты образцовый гражданин категории «А», при 900 баллах – категории «В», ниже – рейтинг «С» и тогда тебе запрещено работать в государственных структурах. Есть еще и категория «Д» – изгои общества, их не берут на работу, не дают кредиты, за общение с ними на тебя донесут и снизят рейтинг [32].

В оцифрованном обществе легко ломаются судьбы людей: в прошлом году по рейтингу «социального кредита» Верховным судом КНР наложены санкции на более чем 7 млн человек. Государство, созданное гражданами для охраны их прав и свобод, берет под контроль самих граждан. Независимые ученые уже называли эту систему «кошмаром Джорджа Оруэлла» и «цифровой диктатурой XXI века».

Российская наука прокладывает путь к такому будущему?

Список использованных источников

1. Abramo G., D'Angelo C. Evaluating research: from informed peer review to bibliometrics // *Scientometrics*. 2011. Vol. 87 (3). P. 499–514.
2. Price Derek J. de Solla. Quantitative Measures of Development of Sciences // *Archives Internationales d'histoire des Sciences*. 1951. Vol. 14. P. 85–93.
3. Price D. de Solla. A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes // *Journal of the American Society for information science*. 1976. Vol. 27. № 5–6. P. 292–306.
4. Гордукалова Г. Ф. Библиометрия, наукометрия и вебометрия – от числа строк в работах Аристотеля // *Научная периодика: проблемы и решения*. 2014. Т. 4, № 2. С. 40–46. DOI: 10.18334/np42127
5. Чеботарев П. Ю. Наукометрия: как с ее помощью лечить, а не калечить? // *Управление большими системами*. 2013. Спец. вып. 44. Наукометрия и экспертиза в управлении наукой [Электрон. ресурс] С. 14–31. Режим доступа: <http://www.ubs.mtas.ru/upload/library/UBS4401.pdf> (дата обращения 13.07.2015).
6. Идеи и числа. Основания и критерии оценки результативности философских и социогуманитарных исследований: коллективная монография / Гусейнов А., Мотрошилова Н., Огурцов А., Рубцов А., Юдин Б., Баранов А. Москва: Прогресс-Традиция, 2016. 272 с.

7. Свердлов Е. Д. Миражи цитируемости. Библиометрическая оценка значимости научных публикаций отдельных исследований // Вестник Российской академии наук. 2006. Т. 76. № 12. С. 1073–1085.
8. Мотрошилова Н. В. Реальные факторы научно-исследовательского труда и измерения цитирования // Управление большими системами. 2013. Спец. вып. № 44. Наукометрия и экспертиза в управлении наукой [Электрон. ресурс]. С. 453–475. Режим доступа: <http://www.ubs.mtas.ru/upload/library/UBS4426.pdf> (дата обращения 13.07.2017).
9. Campbell P. Escape from the impact factor // Ethics in Science and Environmental Politics. 2008. V. 8. P. 5–7. DOI: 10.3354/esep00078
10. Lawrence P. A. Lost in publication: how measurement harms science. Ethics in Science and Environmental Politics. 2008. V. 8. P. 9–11.
11. Lawrence P. A. The mismeasurement of science // Current Biology. 2007. № 17. P. 583–585.
12. Adler R., Ewing J., Taylor P. Citation statistics // Statistical Sciences. 2009. № 24. P. 1–14. DOI:10.1214/10.1214/09-STS285
13. Seglen P. O. Why the impact factor of journals should not be used for evaluating research // BMJ. 1997. № 314. P. 498–502.
14. Golubic R., Rudes M., Kovacic N., Marusic M., Marusic A. Calculating impact factor: how bibliographical classification of journal items affects the impact factor of large and small journals // Science and Engineering Ethics. 2008. № 14. P. 41–49.
15. Олейникова О. Н., Золотарева Н. М. Международные тенденции развития современного профессионального образования в контексте интеграции и глобализации // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 9.
16. Писляков В. В. Методы оценки научного знания по показателям цитирования // Социологический журнал [Электрон. ресурс]. 2007. № 1. С. 128–140. Режим доступа: <http://library.hse.ru/science/papers/bibliometrics.pdf> (дата обращения 18.09.2017).
17. Garfield Eu. Citation Indexes for Science // Science. 1955. Vol. 122, № 3159. P. 108–111.
18. Сластенин В. А. и др. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.
19. Сластенин В. А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учебное пособие. Москва: Прометей, 1997. 200 с.
20. Рубцов А. А. Специфика социогуманитарного знания с точки зрения анализа его ценности и оценки результативности исследований // Идеи и числа. Основания и критерии оценки результативности философских и социогуманитарных исследований. Москва: Прогресс-Традиция, 2016. С. 25.
21. Bornmann L., Daniel H. D. The state of h index research. Is the h index the ideal way to measure research performance? // EMBO Reports. 2009. Vol. 10 (1). P. 2–6. DOI: 10.1038/embor.2008.233

22. Bornmann L. The problem of citation impact assessments for recent publication years in institutional evaluations // *Journal of Informetrics*. 2013. Vol. 7 (3). P. 722–729. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.joi.2013.05.002> (дата обращения 18.09.2017).

23. Waltman L., Van Eck N. J. The inconsistency of the h-index // *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 2012. Vol. 63 (2). P. 406–415.

24. Поздняков А. В. Роль науки в управлении государством. Демократия и ноократия // *Стратегии динамического развития России: единство самоорганизации и управления: материалы первой Международной научно-практической конференции*. Москва: Российская академия госслужбы при Президенте РФ, 16–18 июня 2004 г. Т. II. Ч. 2. Москва: Проспект, 2004. С. 230–235.

25. Прангишвили И. В. Энтропийные и другие системные закономерности, вопросы управления сложными системами. Москва: Наука, 2003. 428 с.

26. Гегель Г. Наука логики. С.-Петербург: Наука, 1997. С. 117.

27. Веденеева Н. Хождение по наукам // *Московский комсомолец* [Электрон. ресурс]. 26 сентября 2017. Режим доступа: <http://www.mk.ru/science/2017/06/20/akademik-ran-sergeev-rasskazal-kak-ostanovit-utechku-mozgov.html> (дата обращения 10.10.2017).

28. Огурцов А. П. Бои за достоинство философии // *Идеи и числа. Основания и критерии оценки результативности философских и социогуманитарных исследований*. Москва: Прогресс-Традиция, 2016. С. 88.

29. Мотрошилова Н. В. О реальных факторах, объясняющих неоправданность истолкования показателей цитирования как точных инструментов оценки эффективности исследований // *Идеи и числа. Основания и критерии оценки результативности философских и социогуманитарных исследований*. Москва: Прогресс-Традиция, 2016. С. 195.

30. Юдин Б. Г. Результативность и добросовестность в исследованиях: истоки противостояния // *Идеи и числа. Основания и критерии оценки результативности философских и социогуманитарных исследований*. Москва: Прогресс-Традиция, 2016. С. 153.

31. Гуссейнов А. А., Рубцов А. В. Может ли философия быть неактуальной? // *Идеи и числа. Основания и критерии оценки результативности философских и социогуманитарных исследований*. Москва: Прогресс-Традиция, 2016. С. 68.

32. Ковачич Л. Большой брат 2.0. Как Китай строит цифровую диктатуру // *Московский центр Карнеги* [Электрон. ресурс]. 18 июля 2017. Режим доступа: <http://carnegie.ru/commentary/71546> (дата обращения 20.08.2017).

References

1. Abramo G., D'Angelo C. Evaluating research: From informed peer review to bibliometrics. *Scientometrics*. 2011; 87 (3): 499–514.

2. Price Derek J. de Solla. Quantitative Measures of Development of Sciences. *Archives Internationales d' Histoire des Sciences*. 1951; 14: 85–93.

3. Price D. de Solla A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. *Journal of the American Society for Information Science*. 1976; 27 (5–6): 292–306.
4. Gordukalov G. F. Bibliometrics, scientometrics and webometric – the number of rows in the works of Aristotle. *Nauchnaja periodika: problemy i reshenija* = *Scientific Periodicals: Problems and Solutions*. 2014; 4, 2: 40–46. DOI: 10.18334/np42127 (In Russ.)
5. Chebotarev P. Yu. Scientometrics: How to cure, not maim? *Upravlenie bol'shimi sistemami. Special'nyj vypusk. Naukometrija i jekspertiza v upravlenii nauk* = *Managing Large Systems. Special Issue. Scientometrics and Expertise in Science Management* [Internet]. 2013 [cited 2015 July 13]; 44: 14–31. Available from: <http://www.ubs.mtas.ru/upload/library/UBS4401.pdf> (In Russ.)
6. Gusejnov A., Motroshilova N., Ogurcov A., Rubcov A., Judin B., Baranov A. Idei i chisla = Ideas and numbers. Osnovaniya i kriterii ocenki rezul'tativnosti filosofskih i sociogu-manitarnyh issledovanij = The grounds and criteria for evaluating the effectiveness of philosophical and socio-humanitarian research. Moscow: Publishing House Progress-Tradiciya; 2016. 272 p. (In Russ.)
7. Sverdlov E. D. Mirages of the citation. Bibliometric assessment of importance of scientific publications of individual studies. *Vestnik Rossijskoj akademii nauk* = *Herald of the Russian Academy of Sciences*. 2006; 76 (12): 1073–1085. (In Russ.)
8. Motroshilova N. V. The real factors of the research work and measure citation. *Upravlenie bol'shimi sistemami. Special'nyj vypusk. Naukometrija i jekspertiza v upravlenii nauk* = *Managing Large Systems. Special Issue. Scientometrics and Expertise in Science Management* [Internet]. 2013 [cited 2015 July 13]; 44: 453–475. Available from: <http://www.ubs.mtas.ru/upload/library/UBS4426.pdf> (In Russ.)
9. Campbell Philip. Escape from the impact factor. *Ethics in Science and Environmental Politics*. 2008; 8: 5–7. DOI: 10.3354/esep00078
10. Lawrence P. A. Lost in publication: How measurement harms science. *Ethics in Science and Environmental Politics*. 2008; 8: 9–11.
11. Lawrence P. A. The mismeasurement of science. *Current Biology*. 2007; 17: 583–585.
12. Adler R., Ewing J., Taylor P. Citation statistics. *Statistical Sciences*. 2009; 24: 1–14. DOI:10.1214/10.1214/09-STS285
13. Seglen P. O. Why the impact factor of journals should not be used for evaluating research, *BMJ*. 1997; 314: 498–502.
14. Golubic R., Rudes M., Kovacic N., Marusic M., Marusic A. Calculating impact factor: how bibliographical classification of journal items affects the impact factor of large and small journals. *Science and Engineering Ethics*. 2008; 14: 41–49.
15. Oleynikova O. N., Zolotareva N. M. International trends in the development of modern vocational education in the context of integration and globalization. *Kazan Pedagogical Journal*. 2016; 6: 9.
16. Pislyakov V. V. Methods of an assessment of scientific knowledge based on citation metrics. *Sociologicheskij zhurnal* = *Sociological Journal* [Internet]. 2007 [cited 2015 Sep 18]; 1: 128–140. Available from: <http://library.hse.ru/science/papers/bibliometrics.pdf> (In Russ.)

17. Garfield Eu. Citation indexes for science. *Science*. 1955; 122 (3159): 108–111.
18. Slastenin V. A., I. F. Isaev, E. N. Shiyanov. *Pedagogika = Pedagogy*. Ed. by V. A. Slastenin. Moscow: Publishing House Akademija; 2002. 576 p. (In Russ.)
19. Slastenin V. A., Mischenko A. I. *Celostnyj pedagogicheskij process kak ob#ekt profes-sional'noj dejatel'nosti uchitelja = Complete pedagogical process as the object of professional activity of a teacher*. Moscow: Publishing House Prometej; 1997. 200 p. (In Russ.)
20. Rubtsov A. *Specifika sociogumanitarnogo znanija s tochki zrenija analiza ego cenno-sti i ocenki rezul'tativnosti issledovanij = Specificity of socio-humanitarian knowledge from the point of view of analysis of its values and performance studies. Idei i chisla. Osnovaniya i kriterii ocenki rezul'tativnosti filosofskih i sociogumanitarnyh issledovanij = Ideas and numbers. The grounds and criteria for evaluating the impact of philosophical and socio-humanitarian studies*. Moscow: Publishing House Progress-Tradiciya; 2016. p. 25. (In Russ.)
21. Bornmann L., Daniel H. D. The state of h index research. Is the h index the ideal way to measure research performance? *EMBO Reports*. 2009; 10 (1): 2–6. DOI: 10.1038/embor.2008.233
22. Bornmann L. The problem of citation impact assessments for recent publication years in institutional evaluations. *Journal of Informetrics* [Internet]. 2013 [cited 2015 Sep 18]; 7 (3): 722–729. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.joi.2013.05.002>
23. Waltman L., Van Eck N. J. The inconsistency of the h-index. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 2012; 63 (2): 406–415.
24. Pozdnyakov A. V. The role of science in government. Democracy and noocracy. In: *Strategii dinamicheskogo razvitija Rossii: edinstvo samoorganizacii i upravlenija: materialy pervoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii = Strategy of Dynamic Development of Russia: The Unity of Self-Organization and Management. Proceedings of the 1st International Scientific-Practical Conference*; 2004 June 16–18; Moscow, Russian Academy of Public Administration under the President of the Russian Federation. Moscow: Publishing House Prospect; 2004. V. 2. Part 2. p. 230–235. (In Russ.)
25. Prangishvili I. V. *Jentropijnye i drugie sistemnye zakonomernosti, voprosy upravlenija slozhnymi sistemami = Entropy and other system laws, management of complex systems*. Moscow: Publishing House Nauka; 2003. 428 p. (In Russ.)
26. Hegel G. *Nauka logiki = Science of logic*. St.-Petersburg: Publishing House Nauka; 1997. p. 117. (In Russ.)
27. Vedeneva N. The circulation of science. *Moskovskij komsomolec = Moscow Komsomolets* [Internet]. 2017 Sep 26. [cited 2017 Oct 10]. Available from: <http://www.mk.ru/science/2017/06/20/akademik-ran-sergeev-rasskazal-kak-ostanovit-utechku-mozgov.html> (In Russ.)
28. Ogurtsov A. P. *Idei i chisla = Ideas and numbers. Osnovaniya i kriterii ocenki rezul'tativnosti filosofskih i sociogu-manitarnyh issledovanij = The grounds and criteria for evaluating the effectiveness of philosophical and socio-humanitari-*

an research. Moscow: Publishing House Progress-Tradicija; 2016. Chapter 3, Boi za dostoinstvo filosofii = Fighting for the dignity of philosophy. p. 88. (In Russ.)

29. Motroshilova N. Idei i chisla = Ideas and numbers. Osnovaniya i kriterii ocenki rezul'tativnosti filosofskih i sociogu-manitarnyh issledovanij = The grounds and criteria for evaluating the effectiveness of philosophical and socio-humanitarian research. Moscow: Publishing House Progress-Tradicija; 2016. Chapter 8, O real'nyh faktorah, ob'jasnjajushhih neopravdannost' istolkovanija pokazatelej citirovaniya kak tochnyh instrumentov ocenki jeffektivnosti issledovanij = About the real factors explaining incorrectness of interpretation of indicators of citing as exact tools of assessment of research efficiency. p. 121. (In Russ.)

30. Yudin B. G. Idei i chisla = Ideas and numbers. Osnovaniya i kriterii ocenki rezul'tativnosti filosofskih i sociogu-manitarnyh issledovanij = The grounds and criteria for evaluating the effectiveness of philosophical and socio-humanitarian research. Moscow: Publishing House Progress-Tradicija; 2016. Chapter 5, Rezul'tativnost' i dobrosovestnost' v issledovanijah: istoki protivostojaniya = The performance and integrity in research: The origins of the confrontation. p. 153. (In Russ.)

31. Guseinov A. A., Rubtsov A. V. Idei i chisla = Ideas and numbers. Osnovaniya i kriterii ocenki rezul'tativnosti filosofskih i sociogu-manitarnyh issledovanij = The grounds and criteria for evaluating the effectiveness of philosophical and socio-humanitarian research. Moscow: Publishing House Progress-Tradicija; 2016. Chapter 2, Mozhet li filosofija byt' neaktual'noj? = Could philosophy be irrelevant? p. 68. (In Russ.)

32. Kovachich L. The Big Brother 2.0. How China is building a digital dictatorship. *Moskovskij centr Karnegi* = *The Carnegie Moscow Center* [Internet]. 2017 July 18 [cited 2017 Aug 20]. Available from: <http://carnegie.ru/commentary/71546> (In Russ.)

Информация об авторе:

Смирнов Игорь Павлович – доктор философских наук, член-корреспондент Российской академии образования, Москва (Россия). E-mail: ips2@list.ru

Статья поступила в редакцию 17.09.2017; принята в печать 15.11.2017. Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Igor P. Smirnov – Doctor of Philosophical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia. E-mail: ips2@list.ru

Received 17.09.2017; accepted for publication 15.11.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 811.111;378.14

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-175-194

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ЗАБЛУЖДЕНИЯ: СЛОЖНОСТИ ПЕРЕВОДА

Е. Б. Каган¹, Ю. Ю. Шадрина²

Институт международных связей, Екатеринбург, Россия.

E-mail: ¹lena-kagan@yandex.ru; ²yunona.shadrina@mail.ru

Н. В. Вологжанин

ООО «AKL Group», Екатеринбург, Россия.

E-mail: n.vologzhanin@ya.ru

Аннотация. *Введение.* Вопросы подготовки специалистов-переводчиков в связи с ускоряющимися в последнее время процессами глобализации находятся сегодня в фокусе пристального внимания ученых и педагогов-практиков. Главной задачей переводчика является адекватная передача смысла иноязычных, часто неоднозначных текстов. Смысл высказывания на языке оригинала складывается из нескольких четких параметров, пренебрежение которыми чревато серьезными ошибками в переводе. Одним из таких параметров является синтаксическая структура исходного сообщения. К сожалению, в систему языковых упражнений, формирующих и развивающих умения студентов решать переводческие задачи, крайне редко включаются задания, обучающие правильному восприятию и воспроизведению многозначных (омонимичных) сообщений, корректно перевести которые можно только при условии владения знаниями о синтаксисе иностранного языка.

Цель изложенного в статье исследования – поиск возможностей более качественной подготовки специалистов-переводчиков на основе их обучения осуществлению синтаксического анализа текста.

Методология и методы. Работа производилась с опорой на компетентностный подход к подготовке профессиональных переводчиков. Использовался комплекс взаимосвязанных научных методов, основным из которых является эксперимент.

Результаты и научная новизна. Представлена типология предложений заблуждения – высказываний и сообщений, структура которых может стать причиной двоякого понимания их содержания. При помощи количественных данных охарактеризованы особенности перевода таких предложений. На основе проведенного эксперимента, участниками которого были 60 студентов

Уральского государственного педагогического университета и Института международных связей (Екатеринбург) сделан вывод о том, что синтаксический анализ предложений заблуждения является проблемной точкой для перевода текстов с английского языка на русский. Описаны конкретные примеры упражнений по развитию навыков данного вида анализа при изучении курса «Практика перевода». Отмечается, что синтаксический анализ как профессиональная языковая компетенция будущего переводчика формируется в процессе учебной деятельности при интеграции усилий различных кафедр языкового вуза.

Практическая значимость. Результаты работы могут быть использованы преподавателями иностранных языков, работающими как в языковых, так и в неязыковых вузах.

Ключевые слова: синтаксический анализ, предложения заблуждения, переводческие компетенции, ошибки в переводе Мир образования – образование в мире. 2013. № 3 (51).

Для цитирования: Казан Е. Б., Шадрина Ю. Ю., Вологжанин Н. В. Предложения заблуждения: сложности перевода // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 10. С. 171–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-175-194

GARDEN-PATH SENTENCES: DIFFICULTIES OF INTERPRETATION

Ye. B. Kagan¹, Yu. Yu. Shadrina²

*Institute of International Relations, Ekaterinburg, Russia.
E-mail: ¹lena-kagan@yandex.ru; ²yunona.shadrina@mail.ru*

N. V. Vologzhanin

*LLC "AKL Group", Ekaterinburg, Russia.
E-mail: n.vologzhanin@ya.ru*

Abstract. Introduction. Issues of training interpreters in connection with accelerating the recent processes of globalization are today in the focus of attention of scientists and teachers-practitioners. The main task of the interpreter is to transfer the meaning of foreign, often ambiguous texts adequately. The meaning of the utterance in the original language is made up of several clear characteristics that, if neglected, may cause serious errors in translation. One such characteristic is the syntactic structure of the original message. Unfortunately, linguistic exercises that form and develop the ability of students to solve the translation goals rarely include tasks to teach the correct perception and reproduction of

polysemantic (homonymous) messages, which can be translated correctly only under condition of knowing about the syntax of a foreign language.

The *aim* set out in article is the search of possibilities to train professional translators better on the bases of their learning to implement syntactic analysis of the text.

Methodology and research methods. The work is based on the competence approach to the training of student translators. The complex of interrelated scientific methods was used, the main of which is the experiment.

Results and scientific novelty. The typology of garden-path sentences (statements and messages) is given, the structure of which may cause ambiguity. With the help of quantitative data translation peculiarities of these sentences are characterized. The conducted experiment, where participants were 60 students of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg) and the Institute of International Relations (Ekaterinburg), concluded that the syntactic analysis of garden-path sentences is the problematic point for the translation of texts from English into Russian. Specific examples of exercises for the development of skills of this kind of analysis while studying the course of "Translation Practice" are described. It is noted that parsing as a professional competence of a future translator is formed in the process of training activities and integrated efforts of various departments of any Language School/ University.

Practical significance. The results of the study can be used by teachers of foreign languages, working both in linguistic and in non-linguistic schools/ universities.

Keywords: syntactic analysis, parsing, garden-path sentences, translation competence, translation errors

For citation: Kagan Ye. B., Shadrina Yu. Yu., Vologzhanin N. V. Garden-path sentences: Difficulties of interpretation. *The Education and Science Journal*. 2017; 10 (19): 171–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-171-190.

Введение

Начиная с времен Древнего Египта переводчики помогают преодолеть этнолингвистические барьеры людям, общающимся на разных языках, однако в последнее время в связи с происходящими процессами глобализации, когда такие барьеры приходится преодолевать чаще и чаще, ученые и педагоги-практики вынуждены обращать более пристальное внимание на проблемы подготовки специалистов-переводчиков.

Перевод с одного языка на другой – сложная мыслительная деятельность, предполагающая не только идеальное знание исходного языка (ИЯ) оригинала и языка перевода (ПЯ), но и определенную свободу творчества,

позволяющую для более адекватной передачи смысла иноязычного текста иногда идти вразрез с правилами ПЯ. Однако, несмотря на подобную свободу выбора, смысл текста на языке оригинала складывается из нескольких четких параметров, пренебрежение которыми чревато серьезными ошибками в переводе. Одним из таких параметров является синтаксическая структура исходного сообщения.

Синтаксис предложения – это не только стройное расположение слов рядом друг с другом в соответствии с типологическими особенностями порядка слов в данном языке. Синтаксис строится на иерархической зависимости одних составляющих от других и является основой для семантической интерпретации создаваемой структуры. Хорошее знание и глубокое понимание синтаксических структур ИЯ и принципов композициональности семантического значения служат залогом эквивалентного перевода оригинального текста на ПЯ. Однако добиться такого понимания, равноценного автоматическому бессознательному восприятию структур родного языка, достаточно сложно, энерго- и времязатратно. Подготовка переводчиков, таким образом, не может обходиться без освоения ими теоретических лингвистических дисциплин, в частности теоретической грамматики, включающей изучение синтаксиса ИЯ.

В данной статье использовались результаты эксперимента, проведенного Н. В. Вологжаниным в ходе написания им квалификационной выпускной работы, направленной на выявление уровня понимания студентами разных курсов синтаксических структур английского языка при переводе так называемых «предложений заблуждения» на русский язык.

Обзор литературы

По мнению В. Н. Комиссарова, переводческая деятельность является деятельностью особого рода, «видом языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно равноценного текста»¹.

Р. К. Миньяр-Белоручев определяет перевод как вид речевой деятельности, удваивающий компоненты коммуникации, целью которого является передача сообщения в тех случаях, когда коды, которыми пользуются источник и получатель, не совпадают².

А. В. Федоров полагает, что «перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами

¹ Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Москва: ЭТС, 2001. С. 246.

² Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод. Москва: Воениздат, 1980. 237 с.

другого языка ... цель перевода – как можно ближе познакомить читателя (или слушателя), не знающего языка подлинника, с данным текстом (или содержанием устной речи)¹.

Из этих и других определений сущности перевода следует, что главная его задача – достижение адекватности. Именно степень эквивалентности текстов на ИЯ и ПЯ позволяет нам судить об успешности перевода конкретного текста [1].

А. В. Кушнина, в свою очередь, рассматривает перевод с точки зрения теории гармонизации. Сущность данного подхода заключается в том, что в сознании приступающего к работе переводчика возникает «переводческое пространство», которое трактуется исследователем «как система транспонирования эксплицитных и имплицитных смыслов в ситуации синергетического взаимовлияния его полей, что приводит к порождению уникального текста перевода, который гармонично вписывается в принимающую культуру» [2, с. 16]. Гармония как принцип перевода означает, что «смыслы текстов оригинала и перевода не являются идентичными или адекватными, они не являются тождественными, они становятся гармоничными» [2, с. 17].

С позиции компетентностного подхода переводчик должен обладать набором определенных компетенций, под которыми мы вслед за М. Ю. Бродским понимаем совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению определенной деятельности на основе сформированных компетенций².

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 45.03.02 (Лингвистика) перечислены общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которыми должен владеть выпускник-переводчик³. Очевидно, что при подготовке специалистов существует вероятность неравномерного развития компетенций, и обладание одной из них не предполагает обязательного владения какой-либо из оставшихся, пере-

¹ Федоров А. В. Основы общей теории перевода (Лингвистический очерк). Москва: Высшая школа, 1986. 395с.

² Бродский М. Ю. Устный перевод: история и современность: учебное пособие. Екатеринбург: АМБ, 2012. С. 136.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета). [Электрон. ресурс] Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjw5KTm_brTAhWCHpoKHTpoADMQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mrsu.ru%2Fru%2Fgetfile.php%3FID%3D77889&usg=AFQjCNGevHuY0T9P842_vGFkcS5hkr1xIw

численных в списке ФГОС ВО¹. Однако специфика переводческой деятельности предполагает некоторые предпочтения при формировании умений и навыков студентов – будущих переводчиков.

Придавая особое значение «полю переводчика», Л. В. Кушнина и ее последователи рассматривают переводчика, прежде всего, как коммуникативную личность, путь становления которой проходит через освоение коммуникативных компетенций [3]. Концепт «коммуникативная компетенция» трактуется Л. А. Миловановой как категория, отражающая нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, *овладение механизмами построения и перефразирования высказываний*, умение порождать дискурс любой протяженности в соответствии с культурно-речевой ситуацией [4].

Для нашего исследования среди профессиональных компетенций важно выделить технологическую составляющую, поскольку в ходе осуществления профессиональной деятельности переводчик часто сталкивается с трудностями, связанными с авторскими особенностями синтаксического построения предложений и фраз в исходном тексте. По этому поводу Zainurrahman замечает: «The translator is not only demanded to master target language in one rank, but also every rank. ... language ranks are lexical (word), to phrasal, clausal, sentence and discourse» [5]. (От переводчика требуется совершенствование языка, на который производится перевод, не в одном, а во всех аспектах. ... эти аспекты: лексика, фразы, части предложения, предложения и дискурс.)

Чтобы ориентироваться во «всех аспектах» ИЯ, необходимо «переводческое чутье», формирование которого – процесс длительный, сопряженный с преодолением многих языковых трудностей, в том числе связанных с синтаксической неоднозначностью.

Неоднозначность (или омонимия) – проявление асимметрии языковой единицы, характерное для человеческого языка. По справедливому утверждению Ю. С. Маслова, «именно в широком распространении омонимии и состоит одно из важных отличий всякого естественного языка... от искусственных семантических систем»². Человеческое сознание содержит бесконечное количество образов и понятий, и при ограниченности языковых знаков один и тот же звуковой комплекс оказывается многофункциональным.

¹ Бродский М. Ю. Устный перевод: история и современность: учебное пособие. Екатеринбург: АМБ, 2012. С. 136.

² Маслов Ю. С. Омонимы в словарях и омонимия в языке (к постановке вопроса) // Вопросы теории и истории языка: сборник трудов в честь проф. Б. А. Ларина / отв. ред. Ю. С. Маслов. Ленинград: ЛГУ, 1963. С. 202.

Иными словами, существование омонимов объясняется наличием антиномии предельности / беспредельности в языке. Неоднозначность проявляется как на уровне морфем и слов, так и на синтаксическом уровне.

Под синтаксической неоднозначностью лингвистами понимается возможность построить несколько синтаксических структур на основе одной и той же последовательности языковых знаков. Как отмечают Е. Белая и М. Ю. Сидорова, в каждом языке существуют «точки» синтаксической неопределенности – «предложения, структура которых предполагает возможность двоякого понимания» [6].

Одному из типов синтаксической неоднозначности – «раннему / позднему закрытию» – посвящена статья М. В. Юдиной «Роль синтаксического прайминга в разрешении синтаксической неоднозначности». С помощью психолингвистической методики проведения экспериментов автор рассматривает зависимость между способом разрешения синтаксической неоднозначности и эффектом синтаксического наведения [7].

Д. А. Черновой было проведено экспериментальное исследование обработки синтаксически неоднозначных предложений в русском языке на материале конструкций с причастным оборотом в постпозиции к сложной именной группе. Исследователь использовала метод чтения с саморегулировкой скорости, дающий возможность исследовать процесс синтаксического анализа предложения, основываясь на таких показателях, как время чтения каждого из фрагментов предложения и число ошибок в ответах на вопросы по содержанию прочитанного [8].

Изучением проблемы синтаксической омонимии в немецком предложении занимается Н. С. Цыбуля, который описывает механизмы ее возникновения на различных языковых уровнях этого языка [9].

Психолингвистический эксперимент М. С. Власова, А. Н. Савостьянова, А. Е. Сапрыгина и Т. Н. Астаховой, в ходе которого были получены поведенческие реакции двуязычных (русско-английских) носителей при разрешении синтаксической неоднозначности предложений на русском и английском языках, выявил достоверные различия в скорости реакции на однозначные и неоднозначные предложения [10].

Следует отметить, что с развитием науки и техники интерес к омонимии вообще и к синтаксической в частности возрос, поскольку для распространившейся практики автоматической обработки текста любая многозначность противопоказана. Именно с позиций машинного перевода рассматривают проблему синтаксической омонимии Е. А. Кривонос и Е. Б. Кобзеренко, предлагающие механизмы представления многознач-

ных синтаксических структур для лингвистических процессоров информационных систем [11, 12].

В английском языке синтаксическая неоднозначность проявляется в так называемых *garden-path sentences*, или в «предложениях заблуждения» (временно многозначных предложениях), по терминологии И. А. Секериной – американского психолингвиста российского происхождения¹.

В Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms (словарь грамматических и риторических терминов) дается следующее определение предложения заблуждения: «In psycholinguistics, a garden-path sentence is a sentence that is temporarily ambiguous or confusing because it contains a word group which appears to be compatible with more than one structural analysis»². (В психолингвистике предложение заблуждения – это предложение, которое временно является неоднозначным, или смущающим, так как содержит группу слов, которая может сочетаться более чем с одной структурой при анализе предложения.)

Именно такого рода предложения стали предметом нашего исследования.

Материалы и методы исследования

Приведем несколько классических примеров предложений заблуждения

Английское предложение заблуждения	Варианты перевода на русский язык
The horse RACED* past the barn fell.	Лошадь пробежала мимо сарая... упала. Лошадь, прогнанная мимо сарая, упала.
FLYING PLANES can be dangerous.	Летающие самолеты могут быть опасны. Летать самолетами может быть опасно.
John knew BILL loves Mary.	Джон знал Билла... любит Мэри. Джон знал, что Билл любит Мэри.

Примечание. Здесь и далее: слова, написанные заглавными буквами, являются частью предложения, которая может иметь два или более синтаксических представления, т. е. выступает областью многозначности (ambiguous region).

¹ Секерина И. А. Метод вызванных потенциалов мозга в американской психолингвистике и его использование при решении проблемы порядка слов в русском языке // Вопросы языкознания. 2006. № 3. С. 22–45.

² Nordquist R. Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms [cited 2017 Nov 29]. Available from <https://www.thoughtco.com/garden-path-sentence-1690886>

И. А. Секерина выделяет в английском языке следующие типы многозначных предложений:

- главное предложение / сокращенное придаточное определительное предложение: (например, *The horse RACED past the barn fell.* = Лошадь, прогнанная мимо сарая, упала.);
- прямое дополнение / подлежащее относительного придаточного предложения (например, *BILL knew JOHN liked Mary.* = Билл знал <, что> Джону нравится Мэри.);
- прямое дополнение / подлежащее (например, *While Mary was sewing THE DRESS fell on the floor.* = Пока Мэри шила <,> платье упало на пол.);
- придаточное дополнительное / определительное (например, *The doctor persuaded the patient THAT was having trouble with to leave.* = Доктор уговорил пациента, с которым у него не ладилась отношения <,> уйти.);
- конструкции с двойным дополнением (например, *I gave the man who was eating THE ICECREAM.* = Я дал человеку, который ел <,> мороженое.);
- присоединение предложной группы к именной группе / глагольной группе (например, *The cop saw the spy WITH THE BINOCULARS.* = Полицейский увидел шпиона с биноклем/в бинокль.);
- присоединение наречия к высшему / низшему предложению (например, *Bill thought John died YESTERDAY.* = Билл думал <,> что Джон умер вчера.);
- присоединение предложной группы к высшему / низшему предложению (например, *I put the book that you were reading IN THE LIBRARY.* = Я оставил книгу, которую ты читал <,> в библиотеке.);
- придаточное определительное предложение внутри сложной именной группы (например, *The son of the colonel WHO died in the car accident.* = Сын полковника, который погиб в автомобильной катастрофе.);
- сочинительные конструкции (например, *Bill kissed Mary AND her sister laughed.* = Билл поцеловал Мэри <,> и ее сестра засмеялась.);
- лексическая многозначность (например, *Without HER contributions failed to come.* = Без нее/ее пожертвования перестали приходить.)¹.

Разрешение синтаксической неоднозначности происходит в результате аналитических операций, применяемых человеком в области многозначности. Не описывая подробно возможные стратегии, отметим, что в зависимости от того, как они отражают процесс обработки неоднознач-

¹ Секерина И. А. Американские теории синтаксического анализа предложения в процессе понимания // Вопросы языкознания. 1996. № 3. С. 104.

ной конструкции в режиме реального времени, какие выделяют этапы и информация какого типа, с их точки зрения, задействована в каждом из этапов, возможны три способа продолжения анализа предложения в области многозначности: последовательный, параллельный виды анализа и анализ при помощи отсрочки¹.

При переводе текста переводчик производит синтаксический анализ предложения в три этапа:

- соотносит каждое слово с определенной частью речи;
- строит синтаксическую структуру предложения, традиционно представляемую в виде «дерева» непосредственных составляющих, или фразового дерева, состоящего из фразовых групп и терминальных символов;
- осуществляет проверку построенного «дерева» и его корректировку в случае, если на одном из последующих этапов понимания предложения обнаружится, что проведенный синтаксический анализ предложения неверен.

Несмотря на то, что предложения заблуждения кажутся многозначными при первой попытке осуществить их синтаксический анализ, эта многозначность носит временный характер, так как существует только одна возможная интерпретация определенного предложения заблуждения (в отличие от глобально многозначных предложений, где каждая интерпретация имеет место быть и все зависит от контекста). Иными словами, некорректность предложений заблуждения «неустойчива», т. е. она исчезает сразу после того, как проведен успешный синтаксический разбор предложения, и при повторной встрече с той же формулировкой первоначальный эффект не повторяется [13].

Проведенный нами в 2016/2017 учебном году эксперимент по переводу garden-path sentences с английского на русский язык позволил не только выявить уровень готовности студентов-переводчиков к будущей профессиональной деятельности, но и определить «пробелы» в их подготовке, возникшие по причине недосмотра преподавательского состава.

Выборку участников исследования составили 60 студентов (возраст от 18 до 24 лет) очного отделения Уральского государственного педагогического университета и Института международных связей.

Для проведения эксперимента был подготовлен список из 50 предложений, в котором 32 представляли собой предложения заблуждения, а остальные 18 были контрольными однозначными, которые предоставлялись для перевода всем студентам-участникам в первую очередь. В связи с тем, что у четверых учащих базовые компетенции переводчика оказа-

¹ Там же. С. 115–116.

лись несформированными, они не были допущены к следующему этапу эксперимента – переводу предложений заблуждения. Эти же контрольные предложения были равномерно распределены по 6 группам *garden-path sentences*, что позволило выявить, как дополнительная нагрузка на аналитические механизмы мозга при работе с предложениями заблуждения влияет (или не влияет) на качество дальнейшего перевода.

Предложения заблуждения были скомпонованы в группы в зависимости от их структурных особенностей, приводящих к возникновению затруднений при проведении синтаксического анализа и, как следствие, к осуществлению их дальнейшего перевода. В отдельные группы вошли:

1) предложения, временная многозначность которых заключается в структурном построении, при котором анализатор не может корректно поставить смысловые ударения и определить наличие придаточных обстоятельства в предложении (пример: *While I dressed the baby stayed in the playpen*);

2) предложения, схожие по конструкции с предложениями первой группы, но имеющие в своем составе придаточные дополнения (пример: *I know the words to that song about the queen don't rhyme*);

3) предложения, схожие по структуре с предложениями первых двух типов, но в которые включены относительные придаточные (пример: *The cotton clothing is usually made of grows in Mississippi*);

4) предложения, в своей синтаксической структуре имеющие причастия прошедшего времени, которые принимаются за глаголы прошедшего времени, будучи их омонимами (пример: *The horse raced past the barn fell*);

5) предложения, временно многозначные по причине наличия в их синтаксической конструкции элементов, часть речи которых при первоначальном синтаксическом анализе предложения определить невозможно (пример: *The old man the boat*);

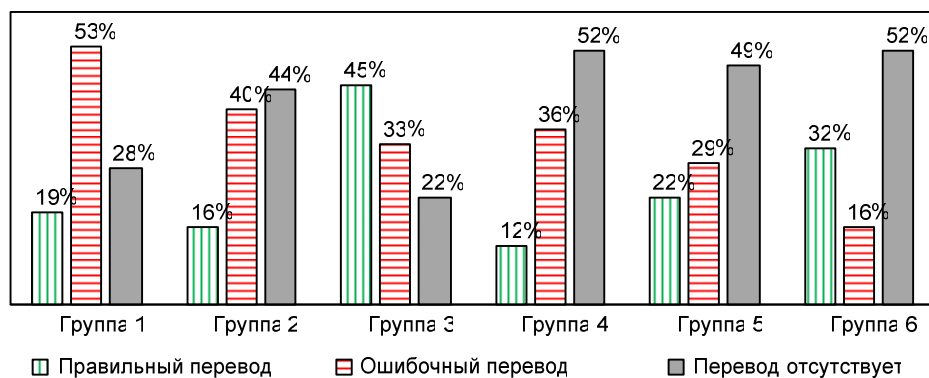
6) предложения, структура которых позволяет множество вариантов интерпретации (пример: *We painted the wall with cracks*).

На выполнение задания по письменному переводу предложений участникам эксперимента отводилось 60 минут, по истечении которых работы были собраны, независимо от того, был ли перевод выполнен в полном объеме или частично. В ходе осуществления перевода разрешалось пользоваться словарем.

Результаты исследования

Проведенная оценка корректности (правильности) перевода позволила определить, насколько успешно участники эксперимента справились с перево-

дом отдельных предложений и их групп, какие из них вызвали наибольшие затруднения, а какие не были переведены вообще. На рисунке в виде диаграммы представлены данные по количеству адекватных (правильных), ошибочных вариантов переводов и непереведенных предложений.



Показатели корректности перевода «предложений заблуждения»
Garden-path sentences correct translation rate

Статистика свидетельствует, что у студентов-переводчиков предложения заблуждения вызвали трудности независимо от их структурных особенностей. Анализ ошибочных вариантов перевода предложений позволил определить, что причинами ошибок стали:

- неточности в семантической интерпретации предложения при корректном синтаксическом анализе;
- проведение синтаксического анализа по пути заблуждения;
- изменение ситуации предложения оригинала, что свидетельствует о полном непонимании его структуры и смысла.

В качестве иллюстрации рассмотрим ряд ошибочных переводов, визуализировав процесс анализа путем построения синтаксического дерева в упрощенном варианте скобочных записей [14]. Скобочная запись предложений, временная многозначность которых заключается в присутствии в них неявного при первоначальном синтаксическом анализе придаточного дополнительного предложения, выглядит следующим образом:

[TP1 ... [DP VP V [CP [TP2 DPSubj [VP V] ...]]]],

где TP (Tense Phrase) – временная группа, отвечающая за предикативные отношения в предложении, зависящие от морфологического маркера времени и согласования с подлежащим;

VP (Verb Phrase) – группа глагола, являющаяся проекцией лексического глагола, у которого могут быть, а могут и не быть именные дополнения;

DP (Determiner Phrase) – группа детерминатора, вершиной которой обычно является артикль, определяющий референциальные свойства существительного;

CP (Complementizer Phrase) – группа комплементатора, вершиной которой является комплементатор *that*, вопросительные или относительные местоимения в придаточных предложениях.

В данной скобочной записи мы видим две временные группы, что означает, что предложение является сложным.

Среди ошибочных вариантов перевода предложения *<I know the words to that song about the queen don't rhyme>* встретился такой: *<Я знаю, что та песня про королеву звучит нескладно>*. При корректном синтаксическом анализе студент-переводчик допустил неточность в семантической интерпретации предложения. В исходном предложении очень конкретно указано, что в песне отсутствует рифма, в переводном – использовано слово «нескладность», которое выражает более общее, расширенное понятие.

Приведем еще один пример. Для правильного перевода предложения *<The rich water lilies>* и подобных ему все, что необходимо было сделать, – это найти предикат и предшествующий ему аргумент согласно скобочной записи

[TP [DP][VP V ...]].

Но, найдя его, участник эксперимента неправильно подобрал словарный эквивалент к глаголу *<water>*, предоставив в результате ошибочный перевод предложения: *<Богатые моют лилии >* (правильно: они их поливают).

Следует подчеркнуть, что на первоначальный синтаксический анализ и, как следствие, на правильность конечного перевода подобных предложений влияет неоднозначность используемых в них лексем. В вышеприведенном примере элемент *the rich* является группой детерминатора и, следовательно, *rich* – существительное. *Water*, в свою очередь, является глагольной группой и переводиться должно как глагол. Проблема заключается в том, что оба элемента гораздо чаще используются в качестве других частей речи: *rich* – в качестве прилагательного, а *water* – в качестве существительного.

Синтаксический анализ по пути заблуждения провели те участники эксперимента, которые не смогли (не успели) скорректировать первоначаль-

чально неверно выстроенное синтаксическое «дерево» предложения *<The tomcat curled up on the cushion seemed friendly>*. Корректная общая скобочная запись для такого рода предложений выглядит следующим образом:

[TP [DP [CP]][T_{past} [VP V]]].

Она показывает, что сразу после группы детерминатора стоит страдательное причастие в составе редуцированного относительного предложения, после него – предикат, аргументом которого является группа детерминатора. Предоставив перевод предложения *<Кот свернулся калачиком на подушке и казался дружелюбным>*, студенты-переводчики изменили синтаксическое дерево исходного предложения:

[TP [DP][T_{past} [VP V ...]][? VP]].

Трансформация привела к нарушению причинно-следственных связей. Правильным является перевод: *<Кот, свернувшийся калачиком на подушке, казался дружелюбным>*.

Проведенный по пути заблуждения синтаксический анализ также не позволил участникам эксперимента адекватно перевести предложение *<We painted the wall with cracks>*. Скобочная запись

[TP [DP We][VP [V painted] [DP the wall [PP with cracks]]]],

соответствующая корректному синтаксическому анализу, была заменена на

[TP [DP We][VP [VP [V painted]][DP the wall]][PP with cracks]]],

т. е. предложная группа была отнесена не к группе детерминатора, а к глагольной группе. В результате вместо *<Мы покрасили стену с трещинами>* получили *<Мы украсили стены трещинами>*.

Тот факт, что ни в одной из 6 выделенных нами групп предложений показатель адекватных переводов не достигает 50%, а число отсутствующих колеблется от 22 до 52%, свидетельствует о повышенном уровне сложности предложений заблуждения для письменного перевода. Предполагаем, что при устном переводе количество ошибочных версий было бы еще большим. Если при письменном переводе имеется возможность неоднократного возвращения к анализу лексики и синтаксической структуры предложения, проведения его с отсрочкой, то при устном – переводческое решение должно приниматься в доли секунды.

Наибольшие трудности у участников эксперимента вызвали предложения заблуждения 4-й группы (*The horse raced past the barn fell*), в которых временная многозначность связана с наличием в синтаксической

структуре причастий прошедшего времени, ошибочно принимаемых за глаголы прошедшего времени и являющихся их омонимами. Очень незначительная часть студентов-переводчиков, даже при корректном построении синтаксического дерева, правильно соотнесла английское причастие прошедшего времени с русским *страдательным* причастием. Использование действительного причастия в корне поменяло ситуацию, описанную в исходном предложении (количество адекватных переводов по группе – 12%). К примеру, при переводе предложения <*The tycoon sold the offshore oil tracts for a lot of money wanted to kill JR*> магнат, которому продали оффшорные нефтепроводы за большие деньги, превратился в магната, продававшего оффшорные нефтяные проводы за большие деньги, т. е. из покупателя превратился в продавца.

При анализе английских предложений заблуждения вспоминается русское: «Казнить нельзя помиловать», являющееся, безусловно, неоднозначным. Многозначность в этом предложении, как и в английских предложениях заблуждения, снимается при соответствующем интонационном оформлении и наличии знаков препинания. По мнению А. Н. Климова, «устранение языковой неоднозначности происходит легче, когда оно связано с общественным взаимодействием (обменом информацией в социуме), поскольку мы можем использовать дополнительные ключи (ориентиры) из нелингвистического контекста, просодии (супraseгментного средства организации речи) и нашу способность задавать вопросы, если остается возможность неправильного понимания»¹.

Обсуждение и заключение

В настоящее время считается общепризнанным положение о том, что перевод как межкультурное посредничество является в то же время и одним из основных видов межкультурной коммуникации [16]. Успех при подготовке будущих переводчиков в вузе может быть достигнут, с одной стороны, через интеграцию в образовательном процессе, предполагающую, в том числе, горизонтальную межпредметность (взаимопроникновение и взаимовлияние содержания дисциплин, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и видам перевода, использование различных языковых комбинаций и варьирование дискурсивных событий) [17], с другой стороны – через активную «социальную практику» самих студентов и их постоянное самосовершенствование.

¹ Климов А. Н. Проблема неоднозначности при анализе и переводе текстов с английского языка на русский [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/14_APSN_2008/Philologia/32453.doc.htm (Дата обращения: 30.11.2017).

При проведении эксперимента мы опирались на концепцию уровней эквивалентности В. Н. Комиссарова, согласно которой уровни эквивалентности оригинала и перевода во многом определяются способом описания ситуации, отраженной в высказывании. Принимая высказывание за базовую единицу перевода, мы можем рассматривать в качестве единицы смысла, подлежащей анализу, содержание высказывания, начиная с описываемой в нем (высказывании) предметно-логической ситуации [17].

Синтаксическая структура предложенных участникам эксперимента единиц – предложений заблуждения – оказалась сложной для анализа и не позволила студентам дать эквивалентные исходным предложениям переводы. В определенной степени это объясняется, на наш взгляд, отсутствием опыта перевода неоднозначных предложений, которые редко включаются в систему языковых упражнений, формирующих и развивающих умения решать переводческие задачи. Надо также признать, что мы недостаточно успешно учим студентов производить «всесторонний анализ исходного текста, осуществляемый до перевода в целях перевода» [19, с. 182].

Эксперимент подтвердил также обеспокоенность корифеев перевода и преподавателей-практиков отсутствием специального курса русского языка для переводчиков в вузовской программе их подготовки, хотя без сформированной лингвистической компетенции на родном языке профессиональная переводческая деятельность немыслима, ведь именно она является основой для становления и развития лингвистической компетенции в иностранных языках [20]. Отдельные варианты переводов участников эксперимента звучали, мягко сказать, «коряво» и не соответствовали нормам русского языка.

В своей практической деятельности нам приходится сталкиваться с бытующим среди студентов мнением, что машинный перевод вскоре заменит человеческий. Однако неоднозначность, присущая человеческому языку, ставит под сомнение возможность корректного машинного перевода многозначных предложений, количество которых в любом языке огромно. В связи с этим машинный перевод всегда будет нуждаться в человеческой корректировке текста.

Дальнейшие исследования по проблематике статьи, на наш взгляд, могли бы быть связаны с изучением иных видов синтаксической неоднозначности в английском языке и, главное, методов обучения переводу таких языковых единиц на родной (русский) язык.

Список использованных источников

1. Плотникова М. В., Томилова А. И. О роли переводческого решения в достижении эквивалентности (на примере французских художественных текстов и их переводов на русский язык) // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 191–195.
2. Кушнина А. В., Улитина С. Г. От коммуникативных компетенций – к коммуникативной личности переводчика // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 9. С. 16–18.
3. Кушнина А. В. Перевод как синергетическая система // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. № 3 (15). С. 81–86.
4. Милованова Л. А. Коммуникативная компетенция билингва // Проблемы билингвизма в современном межкультурном дискурсе. 2011. № 2. С. 25–29.
5. Zainurrahman. Five Translation Competences [Электрон. ресурс] // Zainurrahman's Home. ZP. Free Journal. Режим доступа: <https://zainurrahmans.wordpress.com/2010/06/06/five-translation-competencies/> (дата обращения: 05.12.2017).
6. Белая Е., Сидорова М. Ю. Синтаксическая неоднозначность полипредикативных конструкций в русском языке (в сопоставлении с французским языком) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 4 (44). С. 162–168.
7. Юдина М. В. Роль синтаксического прайминга в разрешении синтаксической неоднозначности // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2010. № 2. С. 32–37.
8. Цыбуля Н. С. К проблеме амфиболии в синтаксисе немецкого языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 9. С. 180–182.
9. Чернова Д. А. Синтаксический анализ предложения в процессе восприятия речи: экспериментальное исследование обработки синтаксически неоднозначных конструкций в русском языке // Вестник Пермского университета. 2015. Вып. 11 (29). С. 36–44.
10. Власов М. С., Савостьянов А. Н., Сапрыгин А. Е., Астахова Т. Н. Разрешение глобальной синтаксической неоднозначности двуязычными испытуемыми в условиях психолингвистического эксперимента // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 4 (36). С. 5–18.
11. Кривонос Е. А. Синтаксическая омонимия и некоторые подходы к ее разрешению при автоматизированном анализе текста // Русский язык: система и функционирование: материалы III Международной научной конференции к 80-летию профессора П. П. Шубы, Минск, 6–7 апр. 2006 г. [Электрон. ресурс]. Минск: РИВШ, 2006. Ч. 2. С. 142–145. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/26439> (дата обращения: 29.11.2017).
12. Козеренко Е. Б. Синтаксическая многозначность в перспективе машинного перевода // Рема. 2016. № 1. С. 51–63.

13. Horvath J. and Siloni T. Anticausatives have no Causer: A Rejoinder to Beavers and Koontz-Garboden [Электрон. ресурс] // *Lingua*. 2013. № 131. P. 217–230. Режим доступа: https://english.tau.ac.il/sites/tau.ac.il/en/files/media_server/imported/326/files/2013/04/LINGUA-2031-Revised-Proof3.pdf (дата обращения: 05.12.2017).
14. Митренина О. В., Романова Е. Е., Слюсарь Н. А. Введение в генеративную грамматику. Москва: URSS, 2012. 357 с.
15. Цвиллинг М. Я. Межкультурные аспекты перевода в подготовке переводчика // *Вопросы филологии*. 2010. № 1 (34). С. 60–64.
16. Аликина Е. В., Швецова Ю. О. Обучение будущих переводчиков методике предварительной подготовки к ситуации устного последовательного перевода // *Сибирский педагогический журнал*. 2011б. № 12. С. 93–100.
17. Ермолович Д. И. Методические основы обучения переводу с родного языка на иностранный // *Тетради переводчика*. 2016. Вып. 28. С. 55–71.
18. Ермолович Д. И. Словесная механика. Избранное о языке, переводе и культуре речи. Москва: Р. Валент, 2013. 400 с.
19. Королькова С. А. К вопросу о языковой подготовке переводчиков // *Мир образования – образование в мире*. 2013. № 3 (51). С. 101–108.

References

1. Plotnikova M. V., Tomilova A. I. About the role of translator decision in the attainment of equivalence (on the example of French fiction texts and their Russian translations). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2015; 10: 191–195. (In Russ.)
2. Kushnina L. V., Ulirina S. G. From communicative competences to translator's communicative personality. *Izvestia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = News of Volgograd State Pedagogical University*. 2013; 9: 16–18. (In Russ.)
3. Kushnina L. V. Translation as a synergetic system. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya = Perm University Bulletin. Russian and Foreign Philology*. 2011; 3 (15): 81–86. (In Russ.)
4. Milovanova L. A. Biligual communicative competence. *Problemy bilingvizma v sovremennom meshkulturnom diskurse = Bilingualism Problems in the Contemporary Cross Cultural Discourse*. 2011. 2: 25–29. (In Russ.)
5. Zainurrahman. Five translation competences. *Zainurrahman's Home. ZP: Free Journal* [Internet]. 2010 June 06 [cited 2017 Dec 5]. Available from: <https://zainurrahmans.wordpress.com/2010/06/06/five-translation-competencies/>
6. Belaya E., Sidorova M. Yu. Syntactic ambiguity of constructions with infinitives and deverbatives in the Russian language (in comparison with the French language). *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Kemerov State University Bulletin*. 2010; 4 (44): 162–168. (In Russ.)
7. Yudina M. V. The role of syntactic priming in the syntactic ambiguity resolution. *Vestnik TzMO MGU. Filologiya. Kulturologiya. Pedagogika. Metodika =*

CME MSU Bulletin. Philology. Culturology. Pedagogics. Methodology. 2010; 2: 32–37. (In Russ.)

8. Tzubylya N. S. On problem of amphibology in syntax of German sentence. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = *Philological Sciences. Problems of Theory and Practice*. 2013; 9: 180–182. (In Russ.)

9. Chernova D. A. Sentence parsing in speech processing: an experimental study of processing syntactically ambiguous constructions in Russian. *Vestnik Permskogo universiteta* = *Perm University Bulletin*. 2015; 11 (29): 36–44. (In Russ.)

10. Vlasov M. S., Savostjanov A. N., Saprygin A. T., Astkhova T. N. Global syntactic disambiguation in bilingual subjects during psycholinguistic experiment. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Tomsk State University Bulletin*. 2015; 4 (36): 5–18. (In Russ.)

11. Krivonos E. A. Computer-aid translation and some ways of syntactic homonymy resolution. In: *Russkij jazyk: sistema i funkcionirovanie (k 80-letiju professora P. P. Shuby): materialy III Mezhdunar. nauch. konf., Minsk, 6–7 apr. 2006 g.* = *Russian Language: System and Functioning (to the 80 Anniversary of Professor P. P. Shuba). Materials of the 3rd International Scientific Conference* [Internet]; 2006 Apr. 6–7; Minsk. Minsk: Publishing House RIVSh; 2006 [cited 2017 Nov 30]; p. 142–145. Available from: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/26439> (In Russ.)

12. Kozerenko E. V. Syntactic polysemy and ambiguity in machine translation perspective. *Rema* = *Rhema*. 2016; 1: 51–63. (In Russ.)

13. Horvath J., Siloni T. Anticausatives have no causer: A rejoinder to Beavers and Koontz-Garboden. *Lingua* [Internet]. 2013 [cited 2017 Dec 05]; 131: 217–230. Available from: https://english.tau.ac.il/sites/tau.ac.il/en/files/media_server/imported/326/files/2013/04/LINGUA-2031-Revised-Proof3.pdf

14. Mitrenina O. V., Romanova E. E., Slusar N. A. *Vvedenie v generativnu-yu grammatiku* = *Introduction in generative grammar*. Moscow: Publishing House USSR; 2012. 376 p. (In Russ.)

15. Tsvilling M. Yu. Cross-cultural aspects of translation in translators' training. *Voprosy filologii* = *Journal of Philology*. 2010; 1 (34): 60–64. (In Russ.)

16. Alikina E. V., Shvetsova Yu. O. Teaching the preliminary preparation methods for the situation of consecutive interpretation to students-interpreters. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* = *Siberian Pedagogical Journal*. 20b; 2: 93–100. (In Russ.)

17. Yermolovich D. I. The methodological basis of language A to language B translation training. *Tetrad perevodchika* = *Translator's Notebooks*. 2016; 28: 55–71. (In Russ.)

18. Yermolovich D. I. *Slovesnaya mekhanika. Izbrannoe o yazyke, perevode i culture rechi* = *Verbal mechanics. Language, translation and speech culture*. Moscow: Publishing House R. Valent; 2013. 400 p.

19. Korolkova S. A. On the question of translators' linguistic training. *Mir obrazovania – obrazovanie v mire* = *World of Education – Education in the World*. 2013; 3 (51): 101–108. (In Russ.)

Информация об авторах:

Каган Елена Борисовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой перевода Института международных связей, Екатеринбург, Россия. E-mail: lena-kagan@yandex.ru

Шадрина Юнона Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка Института международных связей, Екатеринбург, Россия. E-mail: yunona.shadrina@mail.ru

Вологжанин Николай Владимирович – переводчик ООО «AKL Group», Екатеринбург, Россия. E-mail: n.vologzhanin@ya.ru

Статья поступила в редакцию 25.07.2017; принята в печать 22.10.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Yelena B. Kagan – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of Department of Translation, Institute of International Relations, Ekaterinburg, Russia. E-mail: lena-kagan@yandex.ru

Yunona Yu. Shadrina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of English Language Department, Institute of International Relations, Ekaterinburg, Russia. E-mail: yunona.shadrina@mail.ru

Nickolay V. Vologzhanin – Interpreter of LLC “AKL Group”, Ekaterinburg, Russia. E-mail: n.vologzhanin@ya.ru

Received 25.07.2017; accepted for publication 11.10.2017.
The authors have read and approved the final manuscript.

СОДЕРЖАНИЕ 2017

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования 8; 9

Монахова А. Ю., Федотова В. С. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога 5; 9

Осмоловская И. М., Краснова А. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения 7; 9

Перминов Е. А. Культурологический подход как методологическая основа математического просвещения 10; 9

Печников А. Н., Прензов А. В. Подход к оценке сформированности специальных компетенций 5; 28

Трубина Г. Ф., Зеер Э. Ф., Машенко М. В. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося 6; 9

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Асадуллин Р. М., Фролов О. В. Кризис педагогической культуры и некоторые задачи современной педагогической мысли 2; 9

Львов А. В. Прогнозируемый темп формирования компетентности как инструмент педагогического управления опережающим уровнем образования 4; 39

Махотин Д. А. Развитие технологического образования школьников на переходе к новому технологическому укладу 7; 25

Монахова А. Ю., Федотова В. С. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога 4; 9

Нуриева А. М., Киселев С. Г. О чем говорит средний балл ЕГЭ? 6; 33

Пуденко Т. И., Потемкина Т. В., Руднева А. А. Внешняя оценка качества общего образования как фактор профессионального развития педагогов 6; 52

Рыбакина Н. А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе 2; 31

Строкова Т. А., Волосникова А. М. Качество подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности в оценке преподавателей вуза 3; 9

Табанакова В. Д. Лингвистическое образование на фоне смены научной парадигмы 7; 41

Тестов В. А. Содержание современного образования: выбор пути 8; 29

Усольцев А. П. Инфляция компетентностного подхода в отечественной педагогической науке и практике 1; 9

Усольцев А. П., Антипова Е. П. О конструктах уроков по ФГОС 5; 55

Хуснутдинова М. Р. Риски инклюзивного образования 3; 26

Чапаев Н. К., Чошанов М. А. Стратегия создания современной концепции интегративно-целостного образования (на примере опыта горнозаводских школ Урала) 1; 25

Чапаев Н. К., Чошанов М. А. Стратегия создания современной концепции интегративно-целостного образования (на примере опыта горнозаводских школ Урала) 2; 51

Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа 9; 9

Штейнберг В. Э., Мустаев А. Ф. Основания графической реализации логико-смыслового моделирования в дидактике 3; 46

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Гельман В. Я., Тихомирова А. А. Проблемы кафедры информационных технологий в медицинском вузе 5; 153

Катаев М. Ю., Кориков А. М., Мкртчян В. С. Концепция и структура автоматизированной системы мониторинга качества обучения студентов 10; 30

Панасюк В. П. Управление образованием и образовательными системами: состояние, тенденции, проблемы и перспективы 2; 72

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Андрюхина А. М., Фадеева Н. Ю., Де Негри Ж. Развитие экологической культуры студентов в процессе межкультурной коммуникации на иностранном языке 8; 47

Ваганова Н. О., Лопаткин В. Н. Системные эффекты университетских комплексов 2; 89

Гаранина Р. М. Дидактические принципы процесса формирования субъектной позиции студентов 4; 58

Гильманов С. А. Профессиональная специфика понятийного мышления 9; 32

Глузман Н. А. Формирование профессионального имиджа социального педагога 9; 52

Гуцу Е. Г., Смирнова Е. И. Деятельность многопредметной кафедры по формированию профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов 5; 72

Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф., Шевченко В. Я. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования 1; 63

Дудина М. Н. Профессионально-педагогическая рефлексия студентов: результаты эмпирического исследования 10; 47

Есенина Е. Ю., Кресс Х. Подготовка педагогических кадров профессионального образования (результаты российско-немецкого сотрудничества) 5; 98

Ефимова С. А. Проблемы компетентностно-ориентированного оценивания прикладных квалификаций 5; 120

Зеер Э. Ф., Журлова Е. Ю. Навигационные средства как инструменты сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории 3; 77

Игошин Курс В. И. числовых систем в формате двухуровневой подготовки учителей математики 1; 81

Иноземцева К. М. Анализ современных требований к владению иностранным языком специалистами инженерно-технических профилей 6; 71

Листвин А. А. Антиномии современного среднего профессионального образования 1; 103

Литвинцева Г. П., Низовкина Н. Г., Гахова Н. А. Подготовка инженерно-технических кадров с учетом достижений современной экономической науки 2; 101

Регуш Л. А., Ермилова Е. Е. Профессиональный выбор выпускников бакалавриата как решение прогностической задачи 8; 75

Смолянинова О. Г., Коршунова В. В., Дайнеко Я. М. Диагностика поликультурной компетентности будущих педагогов 4; 84

Суслов А. Ю., Салимгареев М. В., Хамматов Ш. С. Инновационные методы реподавания истории в современном вузе 9; 70

Талбот Д., Костли К., Дремина М. А., Копнов В. А. Обзор практики применения программ обучения, совмещенного с работой, (WBL) в высшем образовании Великобритании 1; 119

Талбот Д., Костли К., Дремина М. А., Копнов В. А. Обзор основных элементов, организационных и теоретических основ обучения, совмещенного с работой (WBL), в высшем образовании 6; 91

Тепляшина Е. А., Петрова М. М., Салмина А. Б., Развина О. С., Татсуо У., Хибино Х., Сихоко Я. Опыт сетевой формы реализации образовательных программ в аспирантуре 4; 118

Федоров В. А., Комлева С. В. Профессиональное обучение в условиях микропредприятия: моделирование процесса учебно-профессионального взаимодействия 2; 124

Федоров В. А., Третьякова Н. В. профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация 3; 93

Фурсов В. В. О возможности вхождения медицинских вузов в глобальные рейтинги 5; 138

Kormakova V. N., Musaelian E. N., Ruziyeva D. I. Pedagogical assistance in high school students' professional self-determination 4; 130

ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Чапаев Н. К. Опыт конституирования антиномической диалектики в ювеноальной педагогике А. С. Макаренко 10; 69

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Абабкова М. Ю., Леонтьева В. А. Исследование эмоционального состояния студентов на основе метода биологической обратной связи 7; 60

Воробьева И. В., Кружкова О. В. Социально-психологические аспекты восприимчивости молодежи к воздействиям среды Интернет 9; 86

Вяткин Б. А., Дорфман А. Я. Теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина: история и современность 2; 145

Жданова С. Ю., Печеркина А. В., Строканов А. А. Структура репрезентации состояния счастья у представителей российской и американской культур 7; 77

Кисляков П. А., Шмелева Е. А. Психологическое благополучие семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью 1; 142

Котомина О. В. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов университета 10; 96

Минюрова С. А., Калашников А. И. Профессиональная приверженность педагогов как показатель психологической готовности к внедрению профессионального стандарта 8; 90

Нечаев Н. Н. Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей школы 3; 120

Орехова Т. Ф., Неретина Т. Г., Кружилина Т. В., Ледер П. К вопросу о самокоррекции профессиональной деформации педагогов 9; 103

Орлова Д. Г. Влияние эффекта психологического благополучия на структуру интегральной индивидуальности студента 6; 119

Ревенко Е. М., Сальников В. А. Физическое воспитание и индивидуальные особенности возрастного развития 2; 160

Терехин Р. А. Взаимосвязь ценностей, социально-психологических установок военнослужащих и их личной готовности к переменам 8; 109

Хасанова И. И., Котова С. С. Взаимосвязь интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи 4; 146

Mantarova A. I., Angelova I. A. Accelerating the formation of children's values in a learning environment 3; 141

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Волкова Н. В. Технология проектирования образовательных событий 4; 184

Гущина О. М., Михеева О. П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров 7; 119

Красавина Ю. В., Шихова О. Ф. Метод электронных междисциплинарных проектов как эффективная форма организации самостоятельной работы студентов вуза 1; 160

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Белякова Е. Г., Загвязинская Э. В., Березенцева А. И. Информационная культура и информационная безопасность школьников 8; 147

Привалов А. Н., Богатырева Ю. И., Романов В. А. Методологические подходы к организации безопасной информационно-образовательной среды вуза 4; 169

МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

Каган Е. Б., Шадрина Ю. Ю. Вероятностное прогнозирование в курсе практики перевода 7; 137

Пушкарева Т. П., Степанова Т. А., Калитина В. В. Дидактические средства развития алгоритмического стиля мышления студентов 9; 126

Сидоренко Т. В., Рыбушкина С. В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы для российского технического вуза 6; 182

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ефимова Г. З. Конкурентоориентированность и конкурентоспособность в оценке студенческой молодежи 7; 97

Нахимова Я. Н., Ромашкина Г. Ф. Социальные установки молодежи на употребление наркотиков и профилактика наркомании 6; 138

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Гурьянова М. П. Место жительства: пространство социально-педагогических преобразований 10; 133

Загвязинский В. И., Чехонин А. Д. Воспитательный потенциал отцовства: концептуальные основания исследования и поддержки 10; 111

Плаужник И. А., Осколова Т. А., Херрингтон Т. Формирование национальной идентичности российских студентов в поликультурном обществе (анализ опыта поликультурных стран) 8; 128

Попова Н. В. Духовно-нравственные основы молодежной политики в реальном секторе экономики 6; 161

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Горбунов А. Г. Особенности формирования способности к иноязычному взаимодействию в системе дополнительного профессионального образования 8; 163

Игнатьева Г. А., Тулупова О. В. Научно-проектный консалтинг как инновационный формат постдипломного образования 1; 177

Пригожина К. Б., Тростина К. В. Виртуальная образовательная среда как средство повышения конкурентоспособности образовательных программ вуза 5; 166

Рассказова Т. П., Глуханюк Н. С., Гузикова М. О. Результаты обучения профессорско-преподавательского состава английскому языку в условиях искусственного билингвизма 8; 188

АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Колокольцев М. М. Этнопедагогический компонент физического воспитания школьников 3; 156

Ревенко Е. М. Индивидуальные особенности студентов, выбравших в рамках физического воспитания разные виды двигательной активности 7; 157

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Копировский А. М. Преподавание теории и истории в светских и церковных учебных заведениях России XIX – начала XX в. 3; 171

Поповкина Г. С. Религиозное образование на юге Дальнего Востока России в постсоветский период 9; 144

Шмачилина-Цибенко С. В., Бudyко Е. А. Этапы становления и развития лечебной педагогики в России и за рубежом 7; 175

ДИСКУССИИ

Смирнов И. П. От оцифрованной науки к оцифрованному обществу 10; 153

КОНСУЛЬТАЦИИ

Астанина А. Н., Вербицкая Н. О. Современные методические инструменты самооценки языковых навыков студентов 9; 164

Каган Е. Б., Шадрина Ю. Ю., Вологжанин Н. В. Предложения заблуждения: сложности перевода 10; 175

Макарова Е. А. Наставничество сверстников на уроках иностранного языка в неязыковом вузе 3; 175

Струкова М. Н., Патраков Э. В., Струкова Л. В. Подготовка студентов к проведению экологического аудита (на примере российского студенческого экологического семинара) 2; 180

CONTENTS 2017

METHODOLOGY PROBLEMS

Monakhova L. Yu., Fedotova V. S. Praxiocentrism in the Professional Standard of the Teacher 5; 9

Osmolovskaya I. M., Krasnova L. A. The Problem of Interdisciplinarity in Learning Process Studies 7; 9

Pechnikov A., Prenzov A. The Approach to Assessing the Formation of Special Competences 5; 28

Perminov Ye. A. Culturological Approach as Methodological Basis of Mathematical Education 10; 9

Trubina G. F., Zeer E. F., Mashchenko M. V. Socially-Oriented Approach to Education as a Condition of Successful Socialization of Pupils 6; 9

Zeer E. F., Symaniuk E. E. Methodological Guidelines for the Transprofessionalism Development among Vocational Educators 8; 9

GENERAL EDUCATION

Asadullin R. M., Frolov O. V. Crisis of Pedagogical Culture and Some Problems of the Modern Pedagogical Thought 2; 9

Chapaev N. K., Choshanov M. A. The Strategy for Creation of the Modern Concept of Integrative-Holistic Education (A Case Study of Mining Schools of the Urals) 1; 25

Chapaev N. K., Choshanov M. A. The Strategy for Creation of the Modern Concept of Integrative-Holistic Education (A Case Study of Mining Schools of the Urals) 2; 5

Husnutdinova M. R. Risks of Inclusive Education 3; 26

Lvov L. V. The Projected Rate of Competence Formation as a Tool Educational Management of Advanced Level of Education 4; 39

Mahotin D. A. The Development of Schoolchildren Technical Education in the Transition to a New Technological Regime 7; 25

Monakhova L. Y., Fedotova V. S. Praxiocentrism in the Professional Standard of the Teacher 4; 9

Nurieva L. M., Kiselev S. G. Average Score of the Unified State Examination 6; 33

Pudenko T. I., Potemkina T. V., Rudneva A. A. External Quality Assessment of General Education as a Factor of Teachers' Professional Development 6; 52

Rybakina N. A. The Competence-Context Model of Training and Education in Comprehensive Schools 2; 31

Steinberg V. E., Manko N. N. Visual Didactic Regulators of Logical-Semantic Type 9; 9

Steinberg V. E., Mustaev A. F. Graphic Realization Foundations of Logic-Semantic Modeling in Didactics 3; 46

Strokovaya T. A., Volosnikova L. M. Quality of Pre-Service Teachers' Training for Research Work in the Field of University Lecturers Evaluation 3; 9

Tabanakova V. D. Scientific Paradigm Shift as the Background of Language Education 7; 41

Testov V. A. Content of Modern Education: Choice of the Path 8; 29

Usoltsev A. P. Inflation of Competence-Based Approach in the Russian Pedagogical Science and Practice 1; 9

Usoltsev A. P., Antipova E. P. Constructing Lessons According to Federal State Educational Standards (FSES) 5; 55

MANAGEMENT OF EDUCATION

Gelman V. V., Tikhomirova V. V. Problems of IT Department in a Medical University 5; 153

Kataev M. Yu., Korikov A. M., Mkrttchian V. S. Concept and Structure of Automated System for Monitoring Student Learning Quality 10; 30

Panasjuk V. P. Education and Educational System Management: Status, Trends, Problems and Prospects 2; 72

VOCATIONAL EDUCATION

Andryukhina L. M., Fadeeva N. Y., De Negri G. Development of Ecological Culture of Students in the Process of Intercultural Communication in Foreign Language 8; 47

Dorozhkin E. M., Zeer E. F., Shevchenko V. Y. Research and Educational Panorama of Modernization of Training Teachers of Continuous Vocational Education 1; 63

Dudina M. N. Professional-Pedagogical Reflection of Students: Results of Empirical Research Work 10; 47

Efimova S. A. Problems of Competency-Based Assessment of Applied Qualifications 5; 120

Esenina E. Yu., Dr. H. Kress. Soft Power: Training of VET Teachers and Trainers (Results of the Russian-German Cooperation) 5; 98

Fedorov V. A., Komleva S. V. Professional Training in the Terms of Micro-Enterprises: Process Modelling of Educational and Professional Interaction 2; 124

Fedorov V. A., Tretyakova N. V. Vocational Pedagogical Education in Russia: Historical and Logical Periodization 3; 93

Fursov V. V. About the Possibility for Medical Universities to Enter World University Rankings 5; 138

Garanina R. M. Didactic Principles of the Formation of Students' Subject Position 4; 58

Gilmanov S. A. Professional Specificity of Conceptual Thinking 9; 32

Gluzman N. A. Professional Image Formation of a Future Social Care Teacher 9; 52

Gutsu E. G., Smirnova E. I. Work of a Higher Educational Institution Multidisciplinary Department on the Formation of Professional Competences of Future Elementary School Teachers 5; 72

Igoshin V. I. Subject «Number Systems» in Two-Leveled Format Preparation Teachers of Mathematics 1; 81

Inozemtseva K. M. Analysis of Modern Requirements for the Level of Foreign Language Proficiency of Engineering Specialists 6; 71

Kormakova V. N., Musaelian E. N., Ruziyeva D. I. Pedagogical Assistance in High School Students' Professional Self-Determination 4; 130

Listvin A. A. Antinomy of the Modern Average Professional Education 1; 103

Litvintseva G. P., Nizovkina N. G., Gakhova N. A. Engineering Staff Training with Consideration of Modern Economic Science Achievements 2; 101

Regush L. A., Ermilova E. E. The Professional Choice of Graduates with a Bachelor Degree as a Prognostic Task Solution 8; 75

Smolyaninova O. G., Korshunova V. V., Dayneko Ya. M. Diagnostics of Polycultural Competence of Future Teachers 4; 84

Suslov A. Yu., Salimgareev M. V., Khammatov Sh. S. Innovative Methods of Teaching History at Modern Universities 9; 70

Talbot J., Costley C., Dremina M. A., Kopnov V. A. A Review of the Practice of Work-Based Learning (WBL) at Higher Education Level in the UK 1; 119

Talbot J., Costley C., Dremina M. A., Kopnov V. A. A Review of the Basic Elements, Organizational and Theoretical Foundations of Work-Based Learning (WBL) in the Higher Education 6; 91

Tepljashina E. A., Petrova M. M., Salmina A. B., Razvina O. S., Tatsuo U., Hibino H., Sihoko Ja. Experience of a Network Form of Realization of Educational Programs in Postgraduate Studies 4; 118

Vaganova N. O., Lopatkin V. M. Systemic Effects of University Complexes 2; 89

Zeer E. F., Zhurlova E. U. Navigation Aids as Tools to Support the Development of Competences in the Conditions of Realization of Individual Educational Trajectory 3; 77

PHILOSOPHICAL RESEARCH

Chapaev N. K. Makarenko' Youth Pedagogy: Experience of Antinomic Dialectics Formation 10; 69

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Ababkova M. Yu., Leontieva V. L. Biofeedback as a Method for Students' Mental State Assessment 7; 60

Hasanova I. I., Kotova S. S. The Correlations of the Internet Addiction between Coping and Deviant Behaviour of Students 4; 146

Kislyakov P. A., Shmeleva E. A. Psychological Well-Being of Families with a Child with Intellectual Disabilities 1; 142

Kotomina O. Investigation on the Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement of University Students 10; 96

Mantarova A. I., Angelova I. A. Accelerating the Formation of Children' Values in a Learning Environment 3; 141

Minyurova S. A., Kalashnikov A. I. Teachers' Professional Commitment as an Indicator of Psychological Readiness to the Professional Standards Implementation 8; 90

Nechaev N. N. Psychological Aspects of Higher School Students' Communicative Training 3; 120

Orekhova T. F., Neretina T. G., Kruzhilina T. B., Ledeur P. Self-Correction of Teachers' Professional Burnout 9; 103

Orlova D. G. The Effect of Psychological Well-Being on the Student's Integral Individuality Structure 6; 119

Revenko E. M., Salnikov V. A. Physical Education and Individual Characteristics of the Age Specific Development 2; 160

Terekhin R. A. The Correlation of Values, Socio-Psychological Attitudes of Military Personnel and Their Individual Readiness for Change 8; 109

Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V. Social-Psychological Aspects of Youth Susceptibility to the Internet Impact 9; 86

Vyatkin B. A., Dorfman L. Ya. Theory of Integral Individuality by V. S. Merlin: History and Nowadays 2; 145

Zhdanova S. Yu., Pecherkina A. V., Strokanov A. A. The Structure of Happiness Representation for Russian and American Representatives 7; 77

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Gyshchina O. M., Mikheeva O. P. Massive Open Online Courses for Pedagogical Staff Training 7; 119

Krasavina Yu. V., Shikhova O. F. An Approach to Managing University Students' Self-Study Based on Interdisciplinary E-Projects 1; 160

Volkova N. V. Technology of Educational Events Designing 4; 184

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Belyakova E. G., Zagvyazinskaya E. V., Berezentseva A. I. Information Culture and Information Safety of Schoolchildren 8; 147

Privalov A. N., Bogatyreva Yu. I., Romanov V. A. Methodological Approaches to Organization of Safe Information and Educational Environment of the University 4; 169

TEACHING METHODS

Kagan Ye. B., Shadrina Yu. Yu. Probable Forecasting in the Course of Interpreting 7; 137

Pushkaryeva T. P., Stepanova T. A., Kalitina V. V. Didactic Tools for Students' Algorithmic Thinking Development 9; 126

Sidorenko T. V., Rybushkina S. V. Content and Language Integrated Learning in Russian Technical Universities 6; 182

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Efimova G. Z. Competitiveness and Competitive Orientations: Evaluation of Students 7; 97

Nahimova Ja. N., Romashkina G. F. Social Attitudes among Youth to Drugs Abuse and Drug Abuse Prevention 6; 138

SOCIAL PEDAGOGY

Gurijanov M. P. Place of Residence: The Space of Socio-Pedagogical Transformations 10; 133

Pluzhnik I. L., Oskolova T. L., T. Herrington. Building Russian University Students' National Identity in Multicultural Society (Analysis of Multicultural Nations' Experience) 8; 128

Popova N. V. Moral and Spiritual Foundations of Youth Policy in Real Sector of Economy 6; 161

Zagvyazinsky V. I., Chekhonin A. D. The Educational Potential of Fatherhood: Conceptual Bases of Research and Support 10; 111

ADDITIONAL EDUCATION

Gorbunov A. G. Some Aspects of Foreign Language Competence Development in the System of Continued Professional Education 8; 163

Ignatieva G. A., Tulupova O. V. Scientific-Project Consulting as an Innovative Format of Postgraduate Education 1; 177

Prigozhina K. B., Trostina K. V. Distance Learning Technology as a Tool for Competitive Growth of Educational Programmes in Universities 5; 166

Rasskazova T. P., Glukhanyuk N. S., Guzikova M. O. The Results of English Teaching as a Foreign Language for Academic Staff in the Artificial Bilingualism Environment 8; 188

ASPECTS OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Kolokoltsev M. M. Ethnopedagogical Component in Physical Training of Schoolchildren 3; 156

Revenko E. M. Individual Characteristics of the Students Enrolled in Different Types of Motor Activity of Physical Education 7; 157

HISTORY OF EDUCATION

Kopirovsky A. M. Theory and History of art Tuition at Secular and Religious Education Institutions in the 19th and Early 20th Centuries 3; 171

Popovkina G. S. Religious Education in the South of the Russian Far East in Post-Soviet Period 9; 144

Shmachilina-Tsybenko S., Bud'ko E. Stages of Formation and Development of Curative Pedagogics in Russia and Abroad 7; 175

DISCUSSIONS

Smirnov I. P. From Digitized Science to Digitized Society 10; 153

CONSULTATIONS

Astanina A. N., Verbitskaya N. O. Modern Methodological Tools for Students' Language Skills Self-Assessment 9; 164

Kagan Ye. B., Shadrina Yu. Yu., Vologzhanin N. V. Garden-Path Sentences: Difficulties of Interpretation 10; 175

Makarova E. A. Peer Tutoring in Learning a Foreign Language as a Non Major 3; 175

Strukova M. N., Patrakov E. V., Strukova L. V. Students Training to Conduct Environmental Audits (Through the Example of the Russian Student Environmental Seminar) 2; 180

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

В соответствии с требованиями к научным публикациям в РФ, основной текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы:

- постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями;
- анализ последних исследований и публикаций, где заложены основы решения данной проблемы, на которые опирается автор;
- выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей статьи;
- изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов;
- выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – MS Word.
- Гарнитура – Times New Roman.
- Размер шрифта (кегель) – **14**.
- Межстрочный интервал – **1,5**.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Абзацный отступ – **1,27**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине.
- Переносы обязательны.
- Межсловный пробел – один знак.
- Допустимые выделения – курсив, полужирный.
- Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
- При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
- Не допускаются пробелы между абзацами.
- Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio должны быть представлены вместе с исходным файлом.

Компоновка текста

1. УДК (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю)

2. Ф. И. О. авторов полностью, место работы, город, страна, электронный адрес (русскаяязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю)

Образование и наука. Том 19, № 10. 2017/The Education and Science Journal. Vol. 19, № 10. 2017

3. Заголовок статьи (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

Заголовок статьи должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования.

Заголовок статьи должен быть информативным и привлекательным: формулировка заголовка должна кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования, а также уникальность научного творчества автора.

4. Аннотация (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

Аннотация реферативно информирует о содержании публикации.

Структура аннотации:

Цель.

Методология и методики исследования.

Результаты.

Научная новизна.

Практическая значимость.

Объем аннотации 250–300 слов.

5. Ключевые слова (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

6. Ф. И. О. авторов, степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю)

7. Название статьи (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру)

8. Аннотация на английском языке (*Abstract*.) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

Abstract paragraphing:

Aim and objectives (Цель)

Methodology and research methods (Методология и методики исследования)

.....

Results (Результаты).....

Theoretical contribution (Научная новизна)

Practical significance (Практическая значимость)

9. Ключевые слова на английском языке (*Keywords:*) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

10. Благодарности. В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам (*приводятся на русском и английском языках.*)

11. Основной текст. Объем текста – не менее 12–15 страниц (включая таблицы, рисунки и список литературы), размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском языке или английском языке. Основной текст должен быть разбит на определенные разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации.

Основной текст статьи излагается на русском или английском языках в определенной последовательности:

- 1) Введение (**Introduction**);
- 2) Обзор литературы (**Literature Review**);
- 3) Материалы и методы (**Materials and Methods**);
- 4) Результаты исследования и обсуждение (**Results и Discussion**);
- 5) Заключение (**Conclusion**).

Приведенные части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение (1–2 с.)** – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Во введении должна содержаться информация, которая позволит читателю понять и оценить результаты исследования, представленного в статье, без дополнительного обращения к другим литературным источникам. При его написании автор, прежде всего, должен заявить общую тему исследования. Далее необходимо раскрыть теоретическую и практическую значимость работы. Во введении автор также обозначает проблемы, не решенные в предыдущих исследованиях, которые призвана решить данная статья. Кроме этого, в нем выражается главная идея публикации, которая существенно отличается от современных представлений о проблеме, дополняет или углубляет уже известные подходы к ней; обращается внимание на введение в научное обращение новых фактов, выводов, рекомендаций, закономерностей. Цель статьи вытекает из постановки научной проблемы.

2) **Обзор литературы (1–2 с.)**. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Желательно рассмотреть 20–25 источников и сравнить взгляды авторов; часть источников должна быть англоязычной.

3) **Материалы и методы (1–2 с.)**. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованные аппаратура и инструментарий; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт, анализ, моделирование, изучение и обобщение и т. д.).

4) **Результаты исследования и обсуждение**. В этой части статьи должен быть представлен систематизированный авторский аналитический и статистический материал. Это основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты при необходимости подтверждаются иллюстрациями (таблицами, графиками, рисунками), которые представляют исходный материал или доказательства в свернутом виде. Важно, чтобы иллюстративная информация не дублировала уже приведенную в тексте, однако при этом сопровождалась необходимыми комментариями. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. **Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Представленные в статье результаты желательно сопоставить с предыдущими работами в этой области, которые предпринимались как автором, так и другими исследователями. Такое сравнение дополнительно раскроет новизну проведенной работы и придаст ей объективности.

5) **Заключение**. В этом разделе в сжатом виде повторяются главные мысли основной части работы. Всякие повторы излагаемого материала лучше оформлять новыми фразами, отличающимися от высказанных в основной части статьи. Необходимо сопоставить полученные результаты с обозначенной в начале работы це-

лю. В заключении суммируются итоги осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области. В заключительную часть статьи желательно включить прогноз развития рассмотренных аспектов проблемы.

12. Список литературы на русском языке – 20–30 источников, из них 4–5 зарубежных публикаций последних лет (после 2010 года). Список цитируемой в статье научной литературы формируется в соответствии с **порядком упоминания источников в тексте статьи**. (Размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.) В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру библиографического описания источника в списке литературы. Порядковый номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.
2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
3. Адамский А., Асмолов А. и др. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI века» // Учительская газета. 2015, 17 ноября. № 46.
4. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI:10.17853/1994-5639-2012-4-3-15
5. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolo-deznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
6. Мухорьянова О. А., Недвижай **Роль С. В.** образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения 18.02.2016).
7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура списка литературы на английском языке отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении списка литературы на английском языке, следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>). Названия журналов и конференций выделяются курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (Год, Мес, Дата); № выпуска: с.

Образование и наука. Том 19, № 10. 2017/The Education and Science Journal. Vol. 19, № 10. 2017

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала:

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации [cited YYYY abb. Month DD]; № выпуска: стр. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdeniya konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzepti.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>

Описание материалов конференций

Format:

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

Автор. Название статьи. In: Редактор. Название сборника. Материалы конференции (название конференции); Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации. с.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitii rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format:

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Автор. Название статьи. In: Название конференции [Internet]; Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited YYYY Mon DD – дата обращения]; Стр.. Available from: (адрес доступа)

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Автор. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. стр.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги (Интернет)

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Автор АА, Автор ББ. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. Номер главы, Название главы; стр. главы.

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf (In Russ.)

ВНИМАНИЕ: Нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы, так как сами диссертации рассматриваются как рукописи и не являются печатными источниками.

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file **via e-mail attachment** to editor@edscience.ru.

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

The submitted articles should include the following essential components:

- Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;
- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – MS Word;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indention – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
- Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
- Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Author information and affiliation (Font size 14, bold, left alignment)

Author information and affiliation should be presented in the following order: First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country

Authors' names should be separated by commas.

3. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

4. Abstract (Font size 12, justified alignment)

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- *Aims and objectives*
- *Methodology and research methods*
- *Results*
- *Theoretical contribution*
- *Practical significance*

The abstract should be between 250 and 300 words in length.

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the *Methodology and research methods* section can be substituted for *Approach*.

5. Keywords (Font size 12, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 **keywords**, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

6. Body text (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 15,000–40,000 characters, including tables, figures, references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction*
- 2) *Literature Review*
- 3) *Materials and Methods*
- 4) *Results and Discussion*
- 5) *Conclusion*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Materials and methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures, such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This informati-

on should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section.

4) **Results and Discussion (varies in length depending on the amount of information to be presented)** reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs)** is not a mere summary of research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

7. References

(Font size – 14 points, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

Bibliographic description of a book

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Esplan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: [https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory obrazovaniya 2016.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf) (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper**Format:**

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitiy rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

**Bibliographic description of a conference paper
retrieved from the Internet****Format:**

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number); page numbers. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov* = *Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzepti.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>