

Педагогика: вчера, сегодня, завтра

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ Том 1, № 2, 2018

Электронная версия: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании» утвержденное Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования
Управление образованием
Инновационные практики образования
Прикладные аспекты педагогических исследований
Теория и методика профессионального образования
Коррекционная педагогика
Образование и социум

Главный редактор

Литвинов К.А. - кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования "Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования"

Ответственный за выпуск редактор

Игнатович С.С. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

Редакция

журнала «Педагогика: вчера, сегодня, завтра»
350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, 1-й этаж, офис №3
Тел/факс: 8 861 203 51 61
+7 905 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)
E-mail: dpo18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет

Бедерханова Вера Петровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Быкасова Лариса Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал).
ORCID iD: 0000-0003-4866-1222
г. Таганрог, Россия

Благодар Юлия Гариевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и философии, Институт фундаментальных наук, Кубанский государственный технологический университет КубГТУ
г. Краснодар, Россия

Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
г. Москва, Россия

Литвинов Кирилл Александрович, кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО)
г. Краснодар, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва
г. Астана, Казахстан

Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО Московской области, "Академия социального управления", ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО, "Московский городской педагогический университет",
г. Москва, Россия

Петрбвский Вадим Артурович, доктор психологических наук, профессор, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования
г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
г. Москва, Россия

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, старший методист АНО ДПО «ЦРМК-образовательные программы», академик МАГО
г. Москва, Россия

Выпуск этого номера нашего журнала подготовлен по материалам Всероссийской научно-практической онлайн-конференции с международным участием «СЕМЬЯ. РЕБЕНОК. ОБРАЗОВАНИЕ», состоявшейся 22 декабря 2018 года.

СОДЕРЖАНИЕ		CONTENTS	
Литвинов К.А. г. Краснодар, Россия Вступительное слово		4	K.A. Litvinov Krasnodar, Russia Introductory Word
ВЕБИНАР <i>(Смотреть)</i>		WEBINAR <i>(View)</i>	
Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия Проблема становления семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка		7	Vladlen K. Ignatovich Krasnodar, Russia Problem of family formation as a project designing individual educational trajectory of a child
Бугаев Н.И. г. Якутск, Россия Под знаком Выготского <i>(Смотреть презентацию)</i>		13	N.I. Bugaev Yakutsk, Russia Under the Vygotsky sign <i>(To watch the presentation)</i>
Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия Тьюторское сопровождение как компонент профессиональной деятельности педагога дополнительного образования		26	Ignatovich S.S. Krasnodar, Russia Tutorial support as a component of the professional activity of a teacher of supplementary education
Кузнецова А. Н. г. Сочи, Россия Из опыта работы взаимодействия педагога дополнительного образования с семьями учащихся		31	A. N. Kuznetsova Sochi, Russia From experience of interaction between a teacher of supplementary education and students' families
Мамбеталина А. С. г. Астана, Казахстан Дополнительное образование как важнейшая подсистема непрерывного образования		35	A.S. Mambetalina Astana, Kazakhstan Supplementary education as the most important subsystem of continuous education
Щербина А.И. г. Москва, Russia Современные требования к профессиональной готовности педагога дополнительного образования		39	A.I. Scherbina Moscow, Russia Modern requirements for professional preparedness of teachers in supplementary education
Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М. г. Краснодар, Россия Родительский дневник: методическое пособие для родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста <i>(Смотреть)</i>			
Кудрявцев В.Т. г. Москва, Россия «Третий глаз» культуры. О природе воображения и его развитии <i>(Смотреть)</i>			
Образование и социум		Education and Society	
Афиногенов О. С. г. Краснодар, Россия Понятие проектирования в педагогике: содержание, структура, виды		45	O.S. Afinogenov Krasnodar, Russia The concept of design in pedagogy: content, structure, types
Березовская В.А. Таганрог, Россия Развитие профессионально-педагогического общения и когнитивной коммуникации на основе изучения музыкального наследия А.Г. Шнитке		49	V.A. Berezovskaya Taganrog, Russia Development of professional and pedagogical communication and cognitive communication based on the study of the musical heritage of Schnittke
Мотрий Н. г. Краснодар, Россия К вопросу о проблемах развития современного образования в контексте категории несвободы		68	N. Motry Krasnodar, Russia On problems of development of modern education in the context of category of non-freedom

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Мы предлагаем вашему вниманию специальный выпуск нашего журнала, посвященный итогам Всероссийской научно-практической онлайн-конференции с международным участием «Семья. Ребенок. Образование», состоявшейся 22 декабря 2018 года. Инициатором этой конференции выступил Центр дополнительного образования «Хоста» города Сочи, реализующий инновационный проект «Педагогически организованное взаимодействие семей, воспитывающих детей разного возраста, как условие успешного старта индивидуальной образовательной траектории ребенка», поддержанный грантом Министерства просвещения РФ.

Современная действительность отмечена множеством тенденций развития образования, которые до сих пор не становились предметом пристального внимания исследователей, экспертов и практиков образования. Одной из таких тенденций все ощутимее становится участие семьи в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка. Реальность такова, что акцент роли семьи в образовательном процессе существенно перемещается от привычной «помощи школе» в формировании личности с заданным набором качеств к выбору и построению индивидуальной образовательной траектории ребенка, проходящей через множество разнообразных социокультурных практик и приводящей его к максимуму реализации творческих возможностей. В этой связи динамично изменяются укорененные в обществе представления об образовании как о возможности открытия человеком новых миров его бытия.

Участниками конференции предложены новые взгляды и подходы к пониманию сущности образования и роли семьи в современной образовательной действительности. Особое внимание уделено возможностям взаимодействия семьи с учреждениями дополнительного образования детей, где вопросы построения индивидуальной образовательной траектории детей разного возраста могут решаться наиболее эффективно. Такому аспекту проблемы посвящена статья кандидата педагогических наук, научного руководителя Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи В.К. Игнатовича. Анализируя реалии современного образования, он рассматривает построение индивидуальной образовательной траектории как наиболее эффективную стратегию получения ребенком качественного образования. Однако, как указывает автор, становление ребенка как субъекта проектирования такой траектории требует сформированности особого уровня образовательной самостоятельности, который не характерен сегодня ни для общеобразовательной школы, ни для других институтов традиционного образования. Автор предполагает и аргументированно обосновывает свое предположение о том, что база такой образовательной самостоятельности может и должна закладываться в семье. Центральная идея автора состоит в том, что в условиях семейного воспитания могут моделироваться ситуации самостоятельного освоения ребенком разнообразных социокультурных практик, в процессе чего им совместно с другими людьми ставятся и решаются творческие задачи. В этой связи В.К. Игнатович выделяет сущностные характеристики творческой задачи, отличающие ее от учебных задач, предлагаемых учащимся в обычном образовательном процессе школы. Реальную помощь в становлении опыта решения таких задач может оказать ребенку семья во взаимодействии с учреждением дополнительного образования.

Особое внимание автор уделяет «внутренним» проблемам семьи, решение которых является необходимым условием эффективности построения индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Обсуждению широкого культурно-исторического контекста проблемы построения ребенком индивидуальной образовательной траектории посвящена статья эксперта Института проблем образовательной политики «Эврика» Н.И. Бугаева. Опираясь на базовые положения теории Л.С. Выготского, автор размышляет о проблемах смыслообразования в процессе становления сознания человека. При этом он соотносит эти общие положения с историей становления современной российской системы образования.

Взгляд на проблему индивидуализации образования в контексте современных тенденций развития мирового сообщества представлен в докладе П.Б. Бондарева. Анализируя реалии современности, автор выделяет «точки невозврата» российской системы общего и дополнительного образования и соотносит их с задачами внедрения компетентностного подхода. Особое внимание он уделяет вопросам становления ребенка как субъекта разнообразных отношений между людьми, определяющих перспективы развития современного российского общества. Роль дополнительного образования П.Б. Бондарев видит в оснащении учащихся средствами продуктивного освоения динамично изменяющейся действительности. Очень важно, что освоение этих содержаний ребенком происходит в процессе его личностного самоопределения. Автор убедительно отстаивает свою позицию, основанную на объективной необходимости переноса смыслового акцента образования от репродуктивного освоения уже созданных человечеством знаний, умений и навыков к развитию способностей творческого преобразования действительности и освоению новых возможностей человека как субъекта этих преобразований. Прикладным аспектам выделенных фундаментальных проблем посвящены работы С.С. Игнатович, А.Н. Кузнецовой, А.С. Мамбеталиной, А.И. Щербины. Канд. пед. наук С.С. Игнатович, в частности, рассматривает возможности развития нового направления деятельности педагога дополнительного образования как тьюторского сопровождения совместной творческой деятельности детей разного возраста и взрослых членов их семей. Автор базируется на том, что именно совместная творческая деятельность детей и взрослых лежит в основе формирования их компетенции проектирования индивидуальной образовательной траектории. Автором раскрыта сущность тьюторского сопровождения как особого вида педагогической деятельности, охарактеризованы его базовые компоненты. Педагог дополнительного образования ЦДО «Хоста» г. Сочи А.Н. Кузнецова в своей статье обсуждает проблемы участия родителей в процессе дополнительного образования учащихся разного возраста. Внимание автора акцентировано на возрастных аспектах детско-родительских отношений, проявляющихся в процессе организации совместной научно-исследовательской деятельности. Особо остро ставится вопрос о том, что в сложившейся сегодня социокультурной ситуации сотрудничество детей старшего школьного возраста и их родителей отягощено целым спектром проблем, основу которых составляет неотработанность детско-родительских отношений. Автор описывает собственный опыт решения таких проблем в организации деятельности разновозрастного детско-взрослого творческого объединения естественно-научной направленности.

Особенности дополнительного образования в системе условий и факторов непрерывного образования человека XXI века посвящен доклад А.С. Мамбеталиной. Автор особо подчеркивает выраженную личностную направленность этого вида образования, анализирует социокультурную ситуацию и нормативную базу его развития на примере Республики Казахстан.

А.И. Щербина в своем докладе характеризует новые требования, которые современная система образования и российское общество предъявляют к педагогу дополнительного образования. Анализируя содержание его профессиональной деятельности в современных условиях, А.И. Щербина соотносит его с новыми нормативными требованиями, заложенными в основу профессионального стандарта педагога дополнительного образования.

Таким образом, знакомясь с публикациями авторов, читатель может составить не только целостное представление о современной ситуации взаимодействия семьи с действующими образовательными институтами (в частности, учреждениями дополнительного образования), но и оценить широту спектра теоретических и прикладных аспектов проблемы ее становления как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Публикуя эти материалы, мы искренне надеемся на заинтересованную и продуктивную дискуссию, участниками которой могут стать самые разные представители профессионально-педагогического сообщества России и зарубежья, а также граждане, заинтересованные в обеспечении современного и качественного образования подрастающего поколения.

Замечательным «новогодним подарком» читателю этого выпуска нашего журнала станет видеозапись минилекции известного детского психолога В.Т. Кудрявцева, в которой он размышляет о ведущей роли воображения не только в познании, но созидании человеком своего бытия. Чтобы познать этот мир, его нужно увидеть глазами другого человека, утверждает автор. И, надеюсь, в этом вам поможет знакомство с публикациями наших авторов.

С пожеланием творческих успехов, главный редактор журнала

К.А. Литвинов.

УДК 37

ИГНАТОВИЧ Владлен Константинович
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Vladlen K. IGNATOVICH
Kuban State University
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

**ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ СЕМЬИ КАК
СУБЪЕКТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА**

**PROBLEM OF FAMILY FORMATION AS A PROJECT
DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL
TRAJECTORY OF A CHILD**

В докладе представлены теоретические основания и описание проблем, лежащих в основе инновационного проекта «Педагогически организованное взаимодействие семей, воспитывающих детей разного возраста, как условие успешного старта индивидуальной образовательной траектории ребенка», реализуемого педагогическим коллективом ЦДО «Хоста» г. Сочи при грантовой поддержке Министерства просвещения РФ. Деятельность по проектированию индивидуальной образовательной траектории детей разного возраста охарактеризована как новая задача современной семьи, возникающая в контексте тренда на индивидуализацию образования. Проанализированы возможности субъектного участия семьи в построении индивидуальной образовательной траектории ребенка и их реализации во взаимодействии с учреждением дополнительного образования. Раскрыто содержание основных теоретических понятий, характеризующих эти возможности. Рассмотрены проблемы и барьеры современной практики образования, препятствующие эффективному решению задач выстраивания индивидуальной образовательной траектории ребенка, обозначены пути их решения.

This report presents theoretical foundations and a description of the underlying problems of an innovative project "Pedagogically organized interaction between families raising children of different age as a condition of a child's successful individual educational trajectory", implemented by the teaching staff of Hosta Supplementary Education Center, Sochi, with the bursary support by the Ministry of Education of the Russian Federation. The actions related to designing an individual educational trajectory for children of different ages has been characterized as a new task for the modern family, arising in the context of a trend towards individualization of education. The possibilities of the personality-motivated participation of the family in the construction of the individual educational trajectory of the child and their implementation in cooperation with the institution of supplementary education are analyzed. The content of the basic theoretical concepts that characterize these possibilities is described. The problems and barriers of modern family, which prevent effective solution of the task of building an individual educational trajectory of a child, are considered, and ways of their solution are indicated.

Ключевые слова: семья; индивидуальная образовательная траектория; субъекты проектирования; дети разного возраста; дополнительное образование

Key words: family; individual educational trajectory; design subjects; children of different age; supplementary education

Для цитирования: Игнатович В.К. Проблема становления семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 2. с. 7-12.

For citation: Ignatovich V. K. Problem of family formation as a project designing individual educational trajectory of a child. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 2. Pp. 7-12. (in Russ)

Проблема становления семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка имеет три центральных аспекта.

Во-первых, проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка необходимо рассмотреть как новую задачу семьи, возникающую в контексте общей тенденции индивидуализации современного образования и трансформации традиционных образовательных институтов.

Во-вторых, необходимо выявить и обосновать возможности субъектного участия современной семьи в построении индивидуальной образовательной траектории ребенка и наметить пути их реализации во взаимодействии с учреждением дополнительного об-

разования. именно этот аспект является главным для реализуемого педагогическим коллективом г. Сочи инновационного проекта «Проблема становления семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка».

И в-третьих, предметом пристальных исследований должны стать проблемы и барьеры семьи, возникающие в процессе ее становления в новом качестве субъекта проектирования индивидуальных образовательных траекторий детей разного возраста.

Следует признать, что эти аспекты крайне мало представлены в современных научно-педагогических исследованиях. Как показывает анализ литературы данного вопроса, понятие социально-педагогической поддержки семьи чаще всего рассматривается с позиций помощи в преодолении трудностей, с которыми сталкиваются неблагополучные семьи, принадлежащие к различным группам социального риска [1; 2]. Ее содержание в этом случае исчерпывается тем, что «социально-педагогическая помощь семье должна носить профилактический характер, должна быть направлена на повышение психолого-педагогической культуры родителей, расширение и укрепление воспитательного потенциала семьи». В более позитивном ключе, не связанном с социальным неблагополучием, объектом социально-педагогической поддержки выступают молодые семьи, не обладающие достаточным жизненным и педагогическим опытом [3]. Можно выделить и другие аспекты, однако, как было сказано, взгляд на семью как на субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка в них не представлен.

Вернемся к характеристике выделенных нами аспектов. Раскрывая первый из этих аспектов, необходимо осветить следующие позиции.

Современный человек получает нужное ему образование в открытом информационно-образовательном пространстве. Действительность такова, что мотивированная на получение качественного образования личность может удовлетворять свои индивидуальные образовательные потребности, используя весьма широкий спектр ресурсов, представленных как в его социокультурном окружении, так и в открытой информационной среде. Получать образование можно непрерывно и повсеместно. Однако для этого субъекту необходимо выстроить индивидуальную образовательную траекторию. Сегодня известно огромное количество прецедентов, когда люди стремятся получить не одно, а несколько высших образований, которое в своей совокупности расширяют возможности их социализации и профессионализации. Разумеется, эта тенденция характеризует лиц уже достигших определенного уровня общего образования и пребывающих в юности и более старших возрастах. Однако можно отметить и расширение спектра образовательных возможностей детей школьного и даже дошкольного возраста, связанных со становлением рынка разнообразных образовательных услуг и появлением все новых доступных им Интернет-ресурсов. Однако довольно часто процесс выстраивания такой индивидуальной образовательной траектории характеризуется спонтанностью, бессистемностью и не приводит к оформлению этой траектории как авторского проекта самого реализующего ее субъекта. Для того чтобы такой проект мог состояться, необходимы особые условия, обеспечивающие высокий уровень образовательной мотивации и овладение компетенциями самообразования. Другими словами человеку необходимо достичь качественно нового уровня образовательной самостоятельности, не характерного для традиционных педагогических систем.

Основными характеристиками такого уровня выступают:

- Мотивацию и ценностное отношение к образованию.
- Готовность к свободному выбору социокультурных практик к постановке целей их творческого освоения.
- Способность к творческому преобразованию действительности.
- Способность к сотрудничеству с другими людьми.
- Способность к рефлексии и оценке достигаемых результатов [4].

В этой связи ключевым вопросом для исследования становится вопрос о том, где и при каких условиях субъектом может быть достигнут необходимый ему уровень образовательной самостоятельности. Необходимо также исследовать возрастную динамику становления данного интегративного качества. Наша исследовательская позиция по данному вопросу состоит в том, что процесс становления образовательной самостоя-

тельности ребенка, выводящий его в позицию субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории, начинается в семье, причем уже с дошкольного возраста.

В рамках реализации названного инновационного проекта мы выделяем следующие условия развития образовательной самостоятельности ребенка в семье:

- Опыт продуктивного взаимодействия со взрослыми.
- Опыт самостоятельного решения творческих задач.
- Опыт совершения свободной пробы.

Дадим их краткие характеристики.

Основу продуктивного взаимодействия детей и взрослых составляет идея «совместного деланья» ее реализация предполагает занятие взрослыми особой позиции, при которой деятельность осуществляется именно вместе, а не «вместо».

Обычное родительское сознание довольно часто подсказывает иные непродуктивные позиции. Родители либо видят свою роль в предъявлении ребенку готовых образцов и эталонов деятельности и в непрерывном контроле их усвоения ребенком, либо сами стремятся выполнить за ребенка необходимые действия. При этом они объясняют свое поведение тем, что ребенок еще мал и недостаточно опытен. Неконструктивность этих позиций связана с тем, что усвоение готовых образцов лишает ребенка возможности самому действовать творчески, расширяя при этом поле своих собственных возможностей. Подлинно продуктивное взаимодействие детей и взрослых характеризуется тем, что инициатива изначально принадлежит ребенку, задача же взрослого состоит в том, чтобы ее поддерживать и служить для ребенка «навигатором» его продвижения к достижению поставленной цели. Активное включение взрослого, принятие роли ведущего в совместной деятельности возможно лишь в локальных ситуациях, когда уровень сложности совершаемого действия объективно превышает возможности ребенка. Таким путем реализуется принцип разделенной ответственности. Взаимодействие взрослого и ребенка при этом должно быть достаточно гибким, чтобы локус ответственности мог мобильно перемещаться от ребенка ко взрослому и обратно в зависимости от складывающейся ситуации.

Опыт решения творческих задач (второе условие развития образовательной самостоятельности ребенка в семье) принципиально отличается от опыта решения обычных учебных задач. Он также не сводится к выполнению «обычных» семейных дел, связанных с ведением домашнего хозяйства, обустройством быта, организацией совместного досуга и т.д. Решение творческих задач – особый вид совместной деятельности детей и взрослых, специфика которого связана с характеристиками самой творческой задачи. Прежде всего такая задача возникает в ситуации неопределенности (либо недоопределенности), когда существует избыточное количество возможных решений, но никому пока что не известно, какое из них на самом деле лучшее.

Решение творческой задачи обязательно требует преобразования этой ситуации. В особой степени это относится к деятельности детей дошкольного и подросткового возраста. Для них крайне необходимо определенным образом воздействовать на окружающий мир, чтобы в нем открылись новые, ранее не познанные отношения и возможности. Если же ситуация статична и предполагает решение задачи без ее преобразования, для ребенка остаются недоступными «спрятанные» в ней общие смыслы. Примером может служить детская игра, в ходе которой ребенок-дошкольник силой своего творческого воображения превращает подручные средства в новые объекты и использует их в новых обстоятельствах. Так, например, «превратив» в лошадку обыкновенную палочку и играя во всадника (пример детского психолога В.Т. Кудрявцева [5]), ребенок получает возможность постичь общий смысл: что значит *быть* всадником? Заметим, что формальное ознакомление ребенка с объектами окружающей действительности, не предполагающее ее творческого преобразования, к такому смыслообразованию не приводят. Так, в приведенном примере рассказ взрослого и даже демонстрация соответствующей картинки с изображением всадника имеют своим результатом в сознании ребенка всего лишь формальный ответ на вопрос, *что такое* всадник?

Еще одной важной характеристикой творческой задачи выступает то обстоятельство, что достижение требуемого результата не гарантировано, даже если все делается «правильно». Более того, сам результат может оказаться не тем, который замысливался изначально. Но именно это расхождение между целью и результатом выступает залогом того, что на достигнутом процесс решения творческой задачи не завершится, а его участникам могут открыться новые перспективы развития затронутой проблематики.

И, наконец, важнейшей характеристикой творческой задачи выступает несовпадение «требуемого» и «искомого» (в терминологии А.В. Брушлинского). «Прямое» требование в этом случае изначально представляется участникам творческого процесса невыполнимым. Однако задача становится вполне решаемой, если увидеть заданную ситуацию с другой позиции [6]. Именно этот переход «к другой» позиции и обеспечивает креативность совершаемого совместного действия.

Этот креативный характер может также быть обозначен предложенным известным психологом Б.Д. Элькониным термином «пробное действие» [7]. Помимо того, что именно креативность пробного действия лежит в основе становления со-бытийной общности ребенка и взрослого, следует также отметить, что такое действие непременно предполагает его «социальное утверждение». Такое действие обязательно (хотя и иногда подспудно) адресовано другим людям, также входящим в становящуюся со-бытийную общность. (Сам Б.Д. Эльконин в качестве примера такой общности приводит играющих футболистов и переживающих зрителей на трибунах [8].) Кроме того важнейшим свойством «пробного действия» выступает то, что освоенный при этом способ действия становится для субъекта вновь обретенным инструментом для совершения последующих проб.

Нетрудно понять, что организация совместной творческой деятельности детей и взрослых в семье, отвечающей описанным выше характеристикам, требует от семьи особого уровня готовности к ее осуществлению. Однако в условиях современного российского общества становление такой готовности сопряжено с рядом проблем. Прежде всего, это недостаточность знаний о закономерностях психического развития детей разного возраста. Ситуация характеризуется тем, что в современной России практически отсутствуют институты, обеспечивающие освоение таких знаний молодыми родителями на этапе становления семьи и воспитания детей в раннем и более старшем возрасте. В дальнейшем дефицит необходимых теоретических знаний частично компенсируется приобретенным (с немалыми трудностями и потерями) «житейским опытом» детско-родительских отношений. Однако далеко не всегда этот опыт становится положительным. Кроме того, значительное влияние на детско-родительские отношения и выстраивание индивидуальной образовательной траектории детей оказывают воспитательные стереотипы родителей, почерпнутые ими еще со времен собственного детства. Возникающая при этом проблема состоит в том, что пытаясь выстроить индивидуальную образовательную траекторию ребенка, родители базируются на своем собственном опыте, механически перенося его в современную социальную образовательную ситуацию ребенка, которой он далеко не во всем соответствует. Так, приводятся данные, согласно которым большинство современных родителей выбирают для своих детей те кружки, секции и прочие творческие объединения дополнительного образования, которые нравились им самим в собственном детстве. Напротив, творческие объединения, в которых развиваются современные виды деятельности на основе освоения новых технологий, востребованы родителями в меньшей степени.

Кроме того следует отметить доминирование «охранительной» стратегии в процессе семейного воспитания. Зачастую родители стремятся оградить своих детей от трудностей освоения окружающей социальной среды (весьма опасной и порой откровенно враждебной), что в итоге приводит к падению уровня самостоятельности детей и, как следствие, их неспособности осознанно и ответственно принимать решения о своем будущем.

В названном проекте, реализуемом ЦДО «Хоста» г. Сочи предусматриваются следующие возможности взаимодействия учреждения дополнительного образования с семьями учащихся, направленного на решение указанных проблем:

- реализация детско-взрослых проектов

- организация свободного клубного общения детей и взрослых
 - создание ситуаций рефлексии и оценки образовательных достижений в формате образовательного события
 - проведение индивидуально-групповых консультаций для родителей.
- Экспериментальная отработка этих возможностей составляет последующий шаг реализации проекта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амосова А.А. Социально-педагогическая поддержка неблагополучных семей // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 5. С. 379 – 381. <https://elibrary.ru/item.asp?id=17823513>
2. Таранова А.А. Социально-педагогическая поддержка подростков из неблагополучных семей // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и специалистов в рамках Недели науки на факультете правового и социально-педагогического образования ПГПУ. 2017. С. 174 – 177.
3. Гаврилюк Е.А., Гаврилюк Т.П. Социально-педагогическая поддержка молодой семьи в дошкольном образовательном учреждении // Молодежь в новом тысячелетии: проблемы и решения: материалы IV региональной научно-практической конференции. 2017. С. 229 – 233.
4. Игнатович В.К. Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка: монография / В.К. Игнатович, П.Б. Бондарев, В.М. Гребенникова, С.С. Игнатович, В.Е. Курочкина; под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Просвещение-Юг, 2017. 168 с.
5. Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5.
6. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М. – Воронеж, 1996.
7. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования: доклад на IX конференции «Педагогика развития (Красноярск, 2002) [сайт]. URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm.
8. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35 – 49. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=35834>.

REFERENCES

1. Amosova A. A. Social and pedagogical support for disadvantaged families. Regional education of the twenty-first century: problems and prospects. 2012. No. 5. Pp. 379 – 381. <https://elibrary.ru/item.asp?id=17823513>
2. Taranov A. A. Socio-pedagogical support of teenagers from disadvantaged families // Secure childhood as the legal and socio-pedagogical concept: materials of the IV all-Russian scientific-practical conference with international participation for students, undergraduates, graduate students, faculty, and professionals in the framework of science Week at the faculty of legal and socio-pedagogical education of PERM. 2017. S. 174 – 177.
3. Gavrilyuk, E. A., Gavrilyuk, Etc. Socio-pedagogical support for young families in a preschool educational institution // Youth in the new Millennium: problems and solutions: materials of the IV regional scientific and practical conference. 2017. pp. 229 – 233.
4. Ignatovich V. K. Educational independence high school students: the concept, formation, stars: monograph / V. K. Ignatovich, P. B. Bondarev, V. M. Grebennikov, S. S. Ignatovich, V. E. Kurochkin; under scientific. ed. V. K. Ignatovich. Krasnodar: Education-South, 2017. 168 p.
5. Kudryavtsev V. T., M. I. Gorcheva Imagination, social situation of development and school readiness // kindergarten: theory and practice. 2017. No. 5.
6. Brushlinsky A.V. Subject: thinking, teaching, imagination. M.-Voronezh, 1996.
7. Elkonin, B. D. Development Pedagogy: trial action as a basis of education: report at the IX conference " Pedagogy of development (Krasnoyarsk, 2002) [website]. URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm.
8. El'konin B. D. Action as a unit of development // Questions of psychology. 2004. No. 1. P. 35 – 49. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=35834>.

Информация об авторе:

Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет, научный руководитель ЦДО «Хоста» г. Сочи
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Получена: 22.12.2018

Information about the author:

Vladlen K. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University, Scientific Leader of Hosta Supplementary Education Center
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

Received: 22.12.2018

УДК 37

БУГАЕВ Николай Иннокентьевич
Институт развития образования
и повышения квалификации
им. С.Н. Донского-II
г. Якутск, Россия
buga_n@bk.ru

Nikolay I.BUGAEV
Institute for the Development of Education
and Advanced Training named
after S.N. Donskoy-II
Yakutsk, Russia
buga_n@bk.ru

ПОД ЗНАКОМ ВЫГОТСКОГО

[*\(смотреть презентацию\)*](#)

Статья посвящена философскому осмыслению современного российского образования через призму психологии Л.С. Выготского и Серебряного века русской культуры. Автор в свободной форме размышляет о том, что гуманитарный диалог может детерминировать организацию образовательного пространства Открытой школы в условиях неопределенности, характерной для нашего времени. В статье затронут вопрос развития и образования, что всегда происходит как освоение нового пространства мыслительной деятельности, как заглядывание в пространство неопределенности, как деятельность в зоне ближайшего развития или раздвигание «горизонта понимания» в поисках смысла. Дается анализ психологического творчества Льва Семеновича, в котором вопрос «Быть или не быть...» выступает основным вопросом как развития, так и образования. Отражена работа над диссертацией по филологии. Показана необходимость структурно-семиотического анализа поэтических текстов, которые приводят к тщательной проработке «Мышления и речи» Выготского, а также необходимость возврата в контексты прошлые для того, чтобы «под знаком Выготского» понимать, как двигаться вперед, предвосхищая будущие контексты образования.

Ключевые слова: психология, Выготский, личность, самодетерминация, культура, образование, диалог, педагог, образовательное пространство, неопределенность

Для цитирования: Бугаев Н.И. Под знаком Выготского. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 2. с. 13-25.

UNDER THE VYGOTSKY SIGN

[*\(to watch the presentation\)*](#)

The article is devoted to the philosophical understanding of modern Russian education through the prism of psychology of L.S. Vygotsky and Russian Cultural Silver Age. The author in a free form reflects on how humanitarian dialogue can determine the organization of the educational space of the Open School under the conditions of uncertainty typical for our time. The article touches upon the issue of development and education, which always proceeds as the development of a new space of thinking, as looking into the space of uncertainty, as an activity in the zone of proximal development or pushing the "horizon of understanding" in search of meaning. An analysis of the psychological creativity of Vygotsky is given, in which you can always see the refrain «To be or not to be ...» as the main issue of development (for the psychologist) and education (for the teacher). The work on the dissertation on philology is shown, the need for a structural and semiotic analysis of poetic texts that lead not only to reading, but to a thorough study of Vygotsky's "Thinking and Speech". The need to return to past contexts is shown in order to understand how move further forward, "under the sign of Vygotsky", anticipating future educational contexts.

Key words: psychology, Vygotsky, personality, self-determination, culture, education, dialogue, teacher, educational space, uncertainty

For citation: Bugaev N.I. Under the Vygotsky sign. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 2. Pp. 13-25. (in Russ)

Мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождем слов... Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, то мотивацию мысли мы должны были бы... уподобить ветру, приводящему в движение облака...

Л.С. Выготский

Как зритель, не видевший первого акта,
В догадках теряются дети,
И все же они ухитряются как-то
Понять, что творится на свете.

С. Маршак

- 1 -

Лучше спорить, чем разменивать на цитаты

Писать *о Льве Семеновиче Выготском* задача весьма ответственная и сложная. Значимость его для психологии и педагогики (особенно, сегодня, когда у нас появился образовательный стандарт, пронизанный мыслью Выготского) неоспорима. В определенном смысле для психологов и педагогов современности это «каноническая фигура» и довольно часто трансформирующаяся в современных научных трудах в «памятник». И поэтому главное, чтобы у тебя, если ты взялся за эту задачу (написать о Выготском), чтобы тебе не изменило чувство меры...

А ведь было время, когда Выготский был «изгнан» из нашей страны. Без этого периода сложно понять причину моих «рефлексивных» опасений, и потому начать свои размышления «под знаком Выготского» с весьма пространныго (иначе, думаю, никак...) отрывка из интервью внучки Льва Семеновича Елены Евгеньевны Кравцовой, которое она дала в 2007 году «Новой газете» [1]: «...к нам домой приехал сотрудник Ленинской библиотеки – с просьбой подарить библиотеке какие-то книги Выготского. Оказалось, его сочинений, изданных до войны, не сохранилось даже в спецхране. Все было уничтожено. Те, кто работал с Львом Семеновичем в институте на Погодинке (где происходили его знаменитые сеансы), рассказывали: в 1937-м, через год после выхода постановления «О педологических извращениях», во дворе сложили внушительный костер, который у всех присутствующих вызывал навязчивые ассоциации со средневековыми расправами инквизиции. На этом костре, среди прочего, жгли книги и материалы Выготского. Их в институте немало хранилось. А сотрудников – бывших друзей и соратников – выгоняли во двор смотреть, как все это горит. Чтобы не повадно было не только так писать, но и читать. Даже думать так же...

Рассказывают, что, когда жгли книги, люди плакали. А некоторые кричали в голос. При жизни Выготского с ним на Погодинке работала одна женщина, Рахиль Марковна. Она была довольно крупного телосложения. А ко времени расправы еще и ходила с огромным животом – была беременна. Рахиль Марковну в числе прочих тоже принудили смотреть на сожжение книг. И вот она топталась вместе со всеми во дворе, а потом заметила, что загорелось не все. Несколько книжек вывалились из общей кучи и лежат с краешку. И как-то незаметно ей удалось ногой отодвинуть их от костра. Она рассчитывала, что из-за живота никто особенно в ее сторону смотреть не будет. А потом нагнулась – будто бы для того, чтобы шнурок завязать, – пристроила книги на своем огромном животе и прикрыла кофтой. Те, кому не надо было, ничего не заметили, и она эти спасенные из огня книги так на животе и унесла домой. А потом подарила их бабушке. Все мы до сих пор считаем эти книги бесценным подарком...

После этого костра только в 1956 году А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев издали двухтомник Выготского. А потом опять была длительная пауза:

«Как сказал кто-то из наших коллег на одной из психологических конференций: «Товарищи! Постановление 36-го года никто не отменял!». Так что шеститомник Выготского увидел свет только в 1980 – 1982 годах, когда редактором стал Василий Васильевич Давыдов... Хотя решение об издании собрания сочинений было принято еще в семидесятые. Но волокита с изданием затянулась на десять лет. Говорили, нет денег. Хотя издание было подписным, и подписчики заплатили за книги вперед. Бабушка тогда все приговаривала: «Только бы дожить до этого дня – увидеть изданным хотя бы первый том!» (Е.Е. Кравцова)...

А на слова корреспондента «Новой газеты» о том, что «зато теперь у каждого уважающего себя психолога Выготский стоит в шкафу на самом видном месте, и нет ни одной диссертации по психологии или по педагогике, в которой бы на него не ссылались», Елена Евгеньевна ответила так: «Я, знаете ли, не могу радоваться этому обстоятельству. Выготский сегодня превратился в каноническую фигуру, и поэтому его принято цитировать вместо того, чтобы над его сочинениями думать. **Лучше уж с ним спорить,**

чем разменивать на цитаты. Ведь сам Выготский был «смысловиком». Он во всем пытался найти смысл...»

Был «смысловиком»... Н.Я. Мандельштам тоже пишет об этом, утверждая, что Лев Семенович делил людей на два типа – «*значенцев*» и «*смысловиков*». Под «*значенцами*» он понимал тех, кто привык жить в строго определенном мире конкретных правил, где все расставлено строго по полочкам и «ясно как божий день». А под «смысловиками» Выготский подразумевал тех, кто во всем ищет свой смысл...

Лев Семенович утверждал, что «*для функционирования интеллекта требуется другой интеллект... Интеллект всегда собеседник*». И потому, думаю, здесь уместным будет вспомнить слова В.М. Розина о том, что *основная функция языка – обозначение и наполнение смыслами предметов и явлений окружающей действительности* [2]. Именно так, скорее всего, и понимал Выготский развитие в аспекте образовательном – как наполнение личностной определенностью обступающего нас со всех сторон пространства неопределенности, в которое мы рождаемся. Ведь развитие и образование вообще всегда происходит как освоение нового пространства мыслительной деятельности... Как заглядывание в пространство неопределенности... Как ***деятельность в зоне ближайшего развития или раздвигание «горизонта понимания» в поисках смысла***. Т.е. реально мыследеятельностное пространство всегда одновременно является и пространством неопределенности.

- 2 -

Первое погружение в Выготского

(Серебряный век русской культуры и психология Выготского)

Мы читаем тексты и прочитываем их каждый по-своему. И трактуем их тоже каждый по-своему. Все зависит от нашего возраста, опыта, характера нашей (в первую очередь, профессиональной) деятельности и, в конечном итоге, от структуры нашей личности. Объективный мир окружающей нас действительности в определенном смысле субъективен, ибо и его мы читаем каждый по-своему... На это накладывается такая особенность нашего восприятия текстов, которая в библиопсихологии¹ объясняется с помощью закона Тэна-Рубакина («*лингвокультурная общность, среда и момент определяют мышление читателя*»). С лингвокультурной общностью и окружающей нас средой все понятно, а под моментом подразумевается не только и не столько момент исторический, сколько коэффициент времени вообще. Так, одного и того же автора в разном возрасте мы прочитываем и воспринимаем по-разному. А с другой стороны, не смотря на то, что увлечение одним автором по прошествии времени может сойти на нет, энграммы,² зафиксированные в нашем мозгу в годы этого увлечения, своего влияния на наше мышление, по большому счету, не утратят.

¹ Библиосихология или библиологическая психология – наука, изучающая взаимоотношения читателя и текста, психология чтения. Официально днем возникновения этой науки считается 22 октября 1916 года, когда в Женевском педагогическом институте Ж.Ж. Руссо была открыта секция библиопсихологии. Директором этой секции стал Николай Александрович Рубакин. В 1922 году вышел его двухтомный труд «Введение в библиологическую психологию», изданный в Париже. Кроме того, остался неизданным громадный труд «Основы и задачи библиологической психологии».

² Энграмма – совокупность изменений в нервной ткани, обеспечивающих сохранение результатов воздействия действительности на человека; своеобразные тропинки, которые протоптаны нейронами в вашем мозгу при выполнении одного и того же действия.

Вот и у меня с Выготским примерно такая же история.

Во второй половине 80-х прошлого столетия, когда в связи с объявленной на всю страну и у нас в провинциальном захолустье, вдали от проспектов тогдашних «культурных» тусовок, стало возможным наткнуться в библиотеках и книжных развалах на интересные тексты, я увлекся серебряным веком русской литературы. И с удивлением узнал, что Л.С. Выготский не просто был близко знаком со многими поэтами начала XX века, но и написал ряд глубоких критических статей, не считая рецензий на театральные постановки.

Мой первый вывод о том, что Выготский пришел в психологию из мира серебряного века русской культуры, позднее, когда в списке прочитанных мною книг появились тексты В.П. Зинченко, А.Р. Лурии, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина А.Г. Асмолова, Е.Е. Кравцовой, Н.Я. Мандельштам, только укрепился в моем сознании. Среда театралов, поэтов и любителей искусства – это именно та среда, которая предопределила неизбежность не только «Трагедии о Гамлете, принце Датском У. Шекспира»¹, но и дальнейшее психологическое творчество Льва Семеновича, в котором всегда можно усмотреть рефрен *«Быть или не быть...»* как основной вопрос развития (для психолога) и образования (для педагога).

Когда я работал над диссертацией по филологии, необходимость структурно-семиотического анализа поэтических текстов привела меня через лотмановские тексты к не просто прочтению, а к тщательной проработке «Мышления и речи» Выготского, но в аспекте отнюдь не педагогическом. Книга эта оказалась удивительно созвучной стихам О. Мандельштама. Недаром седьмую главу монографии Льва Семеновича предваряли слова из мандельштамовской «Ласточки»: *«Я слово позабыл, что я хотел сказать, // И мысль бесплотная в чертог теней вернется...»*, а В.П. Зинченко вообще пишет о родстве между поэтикой О. Мандельштама и психологией развития [3].

Мандельштаму принадлежит классическая метафора о тех, чьи мысли сложились в мета-мысли серебряного века: *«Наши классики – это пороховой погреб, который еще не взорвался»*. Зинченко таким «погребом» называет Выготского (как основоположника российской психологии).

Можно вспомнить и «Психологию искусства», где Выготский «полемизирует» с «антипсихологической» по отношению к искусству «дамской ерундой» А. Белого и символизма вообще. Ему близка по духу позиция акмеистов и, в первую очередь, О. Мандельштама.

«Воссоединение природы и культуры» – принципиальный тезис акмеизма. Вот слова Мандельштама: *«Мы не хотим развлекать себя прогулкой в «лесу символов», потому что у нас есть более девственный, более дремучий лес – божественная физиология, бесконечная сложность нашего темного организма»* [4]. В мандельштамовской «божественной физиологии» Культура – организм, плотью которого является Слово².

«Слово – плоть и хлеб», русский язык как «непрерывное воплощение и действие разумной и дышащей плоти», «поэтому русский язык стал именно звучащей и говорящей плотью» [5], – это ранний Мандельштам. Бесплотная мысль, трансформируясь в слово, обретает плоть. Взгляд поэта на «проблему слова и того, что за ним стоит» (А.М. Эткинд) во многом созвучен выводу Выготского, постепенно сложившемуся в культурно-историческую теорию: **человека принципиально отличает то, что он пользуется сознанием и знаками**. Классическая формула бихевиоризма «стимул – реакция» трансформируется Выготским в цепочку «стимул – знак (средство) – реакция».

В 1927 году Лев Семенович приступает к исследованию высших психических функций, изучает генетические механизмы формирования психики в процессе формирования

¹ «...рукопись вместе с другими многочисленными неиздававшимися сочинениями Выготского сохранила вдова Выготского Роза Ноевна, передавшая ее ученикам психолога, которым удалось опубликовать ее спустя много десятилетий в 1968 г.» (Вячеслав Иванович Иванов).

² Это и «образ мира, в слове явленный» Б. Пастернака.

детского мышления, исследует речевую и знаковую деятельность. Промежуточный элемент «знак (средство)» меняет всю картину мышления. То, что считалось естественной реакцией, превращается в сознательное и социально обусловленное культурное поведение. Т.е., по Выготскому, определяющей психологической характеристикой личности (как наиболее интегральной высшей психической функции человека) является **управление собственным поведением**. А это самодетерминация личности, которая для Выготского являлась **зоной ближайшего развития**, потому что была *формой проявления личностного потенциала как осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности* (Д.А. Леонтьев) [6]. Самодетерминация, возможная только в диалоге или, как писал «последний интеллектual серебряного века» М.М. Бахтин, «*в режиме со-бытия, одновременности...*» [7].

По Бахтину сама **культура и есть самодетерминация личности**. Все его «размышления о культуре имеют единый смысл (идею). Этот смысл – **диалог**. Но и обратно. Все размышления Бахтина о диалоге имеют один смысл (идею). Этот смысл – **культура**» [8; С. 95] (В.С. Библер).

«Аналогом такого диалога является «внутренняя речь» в понимании Выготского. Когда «внешняя артикулированная речь» (грамматически расчлененный язык) погружается в психику индивида, тогда этот язык – по Выготскому – полностью перестраивается, собирается в «точку» вне- и до-временной внутренней речи, которая обладает своим синтаксисом и своей семантикой, – семантикой смыслов, а не значений [9]. – Из этой «точки» речь и мысль творится впервые, излучается.

Близость позиций Выготского и Бахтина (в его понимании поэтики Достоевского) не случайна; мыслители эти внутренне близки, и есть свидетельства их взаимовлияния (особенно – влияния Бахтина на Выготского)»¹ (В.С. Библер) [8; С. 102].

Я в свою очередь могу этот тезис Библера аргументировать цитатой из Бахтина: «Человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить форму тождества $A=A$Подлинная жизнь личности совершается в точке этого несовпадения человека с самим собой» [10].

Если понимать образование, взяв за отправную точку этого понимания смыслы, рождающиеся из текстов Серебряного века и Выготского, то и его определить можно как самодетерминацию личности. И иметь оно может только одну форму своего содержания – проект. Образование – это не только голос, это – слушание встречной речи. Поэтому понять смысл данного проекта означает понять два (как минимум) проекта, встречающихся в одном, на его границе. Понять эту встречу. «*Этапы диалогического движения понимания: исходная точка – данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперед – предвосхищение (и начало) будущего контекста*» [8; С. 84.]. При объяснении – только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта. Понимание всегда диалогично. Понимание всегда взаимопонимание.

Таким образом, образовательное пространство (как место диалога культур, как место встречи поколений, как место, где возникает содержание образования) может быть определено как «сфера самодетерминации». И может эта сфера реально существовать лишь «*в процессе особых отношений между прошлым, настоящим и будущим человеческого бытия и бытия эпох человеческой истории... в режиме их со-бытия, одновременности*» [8 С. 84.].

Думаю, это закономерно, что культурно-историческая теория Выготского рождалась «под знаком» Серебряного века русской культуры, потому что... Впрочем пусть в наш уже не *диа-*, а *поли-лог* включится Е.Е. Кравцова, потому что **понимание всегда диалогично, понимание всегда взаимопонимание**: «Одна моя коллега считает ниже своего достоинства вступать в спор по тем или иным вопросам с человеком, у которого нет базового психологического образования: что он может понимать в психологии? Но парадокс заключается в том, что у самого Выготского такого образования не было. Он окончил два факультета – философский и юридический. А его интерес к психологии начался с интереса

к искусству, к тому, как изображаются в искусстве человек, его характер, его чувства. Первая юношеская работа молодого шестнадцатилетнего Выготского посвящена анализу шекспировского «Гамлета». И одна из его интереснейших и почти совсем «не освоенных» отечественной психологией работ – «Психология искусства». Мне кажется, Выготский вполне разделял гамлетовское «Весь мир – театр». С той точки зрения, что жизнь невероятно интересна» [11].

«Гамлет» сопровождал Выготского всю жизнь. Свои первые исследования на материале этого произведения Шекспира он проводил еще будучи школьником и продолжал еще долгие годы. Свои выводы он обобщил в сравнительно небольшом тексте «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира» и в одной главе монографии «Психология искусства» (1925 г.).

Часть этих выводов, важных для искусствоведения и теории литературы, была продолжена и в последующих работах, включая последнюю часть книги «Мышление и речь», посмертно изданной в 1934 г.

- 3 -

Второе пришествие Выготского в Россию: Из Сегодня в Завтра через Вчера

Каждый, кто нашел в себе силы (в первую очередь, духовные и, возможно, душевные) настолько погрузиться в текст¹ ФГОС, чтобы «впитать» в себя его деятельностьную

¹ Содержание образования сфокусировано не в некой сумме информации (набор учебных предметов и т.п.), а в сегодняшнем приращении к развитию личности ребенка. Следовательно, ведущая роль в образовательной системе отводится ребенку. Ибо, если учитель, как посредник между культурой и ребенком имеет право быть посредственным, то ребенок, воспринимающий культуру, всегда гениален: *«Я должен пережить себя творцом формы, чтобы вообще осуществить форму как таковую... форму я должен осознать как мое активное, ценностное отношение к содержанию...»* (М.Бахтин). Человек, воспринимающий текст (теорию), конгениален, по мысли Бахтина, высотам культуры. Что в культуре исключительно, и есть гениальное открытие, то во внутренней речи воспринимающего осуществляется необходимо и по самому ее существу.

Но тот же человек (его личность) и текст вполне сопоставимы. Иначе говоря, личность – тот же текст. И каждый, кто соприкасается в своей жизни со мной, читает меня своим способом, с позиции своей личности (своей картины мира, своего восприятия). Читает меня и в то же время помогает мне читать самого себя. Как контекст, невозможный до текста, всегда зависящий от текста, как и текст от него. Кон-текст. Со-текст. Я, как текст, всегда нуждаюсь в других текстах. И, чем глубже я (читая себя) погружаюсь в другие тексты, тем сложнее и богаче становится мой текст.

Мое индивидуальное движется навстречу социуму (так же как и он навстречу мне). И в точке их соприкосновения, в месте их встречи, и начинается моя личность. Как моя «личина». Мой лик-имидж. Мое социальное. Мое отражение в социуме и отражение социума во мне.

Личность как отражение. И поэтому тоже текст. Ибо любой текст – отражение ставшего в становящемся. Как диалог поколений. Диалог культур. И тогда – возможность возникновения, формирования и дальнейшего развития личности только в диалоге. Личность как сущность сугубо диалогическая. Как совместное держание моего смысла (мною и социумом). Вне социума смысл личности исчезает. Личность моя растворяется, исчезает. И, чем качественнее этот диалог, тем качественнее моя личность. И степень ее свободы. Ибо проблема личности это всегда и проблема свободы. Ведь диалог всегда со-, всегда взаимо-. И степень моей свободы всегда связана с тем, что

суть, понимает, что между строк к нему обращается Л.С. Выготский. Кстати, в свое время Лурии и Леонтьеву *«пришлось заплатить за возможность работы согласием не упомянуть имя Выготского – ни устно, ни письменно. Даже ссылок на него не делать»* [14]. Но поскольку работали они «под знаком Выготского», в «Слове – Плоти» их трудов невозможно не услышать «Мысль – Дух» Льва Семеновича...

На протяжении ряда лет, с легкой руки «Эврики»¹, инновационное сообщество российской сферы общего образования говорит о «втором пришествии» Льва Семеновича Выготского в Россию.

Мы читаем тексты и прочитываем их каждый по-своему. И трактуем их тоже каждый по-своему.

Когда-то российские психологи и педагоги читали Льва Семеновича как теоретика деятельностного подхода. И это справедливо, хотя словосочетание «деятельностный подход» в его трудах не найдешь, это уже школа А.А. Леонтьева, ученика Выготского (*«деятельностный подход к анализу человеческой психики есть одновременно и личностный подход, и наоборот, так как характеристика человека в целом проявляется во всех видах его деятельности»*).

А на Западе Выготский был прочитан через призму коммуникативного подхода. И это также справедливо, ибо теорию отношений без Выготского сложно помыслить.

В 1966 году XVIII Международный психологический конгресс проходил в Советском Союзе. Американский психолог Дж. Брунер, во время торжественного открытия конгресса, произнес слова, в полной мере раскрывающие значение Льва Семеновича Выготского для Запада: *«Америка во многих областях обогнала Россию, в частности, в исследованиях по кибернетике и генетике. Но в области психологии Запад еще долго будет черпать идеи у России: у России был Выготский...»*

С развалом страны в конце 80-х, усугубленным «лихими» 90-ми, опосредованное присутствие Льва Семеновича в российской школе стало мизерным. Потому и возник сегодня феномен «второго пришествия» в Россию Выготского, но в западном прочтении, да еще и через Юго-Восточную Азию в виде, например, сингапурской методики, довольно-таки часто воспринимаемой российским обывателем от педагогики как «заграничная конфетка» без российских корней...

есть для меня совесть, возникающая только все в том же диалоге, взаимодействие, не способное быть без того, что есть для меня ответственность.

Сто, тысячу раз прав В. Библер, определяя *личность как поступок длиною в жизнь*. И Мамардашвили, когда говорит, что *личность – это моя возможность и невозможность*. И тогда – в каждом моем последнем действии в полной мере проявляется моя личность. Как моя возможность и моя невозможность. Как текст, чье содержание возникает только в диалоге. В диалоге, особенность которого в том, что он продолжается постоянно. Пока есть люди, обращающиеся ко мне. И после смерти моей тоже.

Жизнь в постоянном образовании. Как динамический, «импульсивный» диалог. Практически беспрестанная вереница коммуникативных актов, которые можно смело называть актами трансформации (перевода). В контакте с социумом постоянно трансформируется наш язык (как способ существования нашего самосознания), трансформируемся мы сами (как личность, как текст), трансформируются те, кто вступает с нами в контакт, и в итоге трансформируется и социум. Идет постоянный, непрекращающийся акт перевода. Акт взаимоперевода культурных текстов. Несмотря на то, что *«культуры на самом деле взаимно непереводимы»* (А. Лобок).

¹ Автономная некоммерческая организация «Институт проблем образовательной политики «Эврика».

Особенно активно эксперты стали говорить о «пришествии» в преддверии юбилея Выготского, который отмечался мировым психолого-педагогическим сообществом в 2016 году.

Но для того, чтобы «под знаком Выготского» понимать, как двигаться и дальше вперед, предвосхищая будущие контексты образования, необходимо возвращаться в контексты прошлые:

Декабрь 2004 г., Москва, Измайловская «Вега». День второй очередной сессии института проблем образовательной политики «Эврика»...

Заканчивалась первая лекция Адамского. На свободное место рядом со мной кто-то подсел. Я сначала не понял. За мое плечо держалось и в глаза мои улыбалось что-то очень молодое, жизнерадостное и гололицее. И только живинка в глазах и голос с чуть заметным прононсом говорили, что это Александр Лобок.

Новая внешность (волосы, лицо без христовосской бородки, новый пиджак) его, на самом деле, пожалуй, нисколько не изменила. Как всегда очень много, быстро, эмоционально говорит, между делом прислушиваясь к собеседнику, краем уха ловит происходящее во главе зала, где у эврикского флага Адамский иронизировал по поводу министерства.

Исчез Лобок очень быстро. После обеда его уже не было... Перед тем, как исчезнуть, он подарил мне три тома (типа роман-газеты) спецвыпуска газеты «Первое сентября», написанных им как комментарии к «Учению с увлечением» С. Соловейчика. Называлось это «Наукой ученичества или Обратной стороной дидактики».

...Сейчас читаю. Как всегда интересно. И очень точно и чутко по отношению к языку. Но не всегда – по отношению к моей интерпретации педагогики. Впрочем, в этом – весь Лобок. И в этом – вся прелесть...

Обратная сторона дидактики. Понятно. Ход мыслей явлен весьма четко. Видно, куда клонит Лобок. Но не точно по смыслу. Наука ученичества – это не обратная сторона дидактики, а начальная. И определяющая, ведущая.

Наука. Неук. И Ук. Ук. Тот, кто знает. А что такое У? Ука? Наука – то, что ведет к Уке?

У-ка. У-м. У-мение. У-чение. Может этому сродни якутское Уө? Что такое Уө? Пока тоже не совсем точно осознаю и понимаю.

В русском языке мои опыты со словами могут показаться неадекватными смыслам, наполняющим их. Но особенность якутского языка – в том, что морфология его сложена очень конкретно, логически выверенно, точно. Структуру языка нашего можно назвать концентрической. Основной закон строительства как слов, так и фраз и сложных синтаксических целых заключается в постфиксальных концентрках, исходящих из корня и расширяющих (или углубляющих) его смысл.

«Уө-н» – насекомое, червь; вредность, ироничность, насмешливость, червоточина в характере (червивость души).

А «Уө-с» – стержень, генеральная линия; и в то же время – желчь и желчность. Из этого складывается (как только прибавляется постфикс «-кээ») начало, зачатие, эмбриональное возникновение нового. «Уө-с-кээ» – возникни, зачнись, начнись. «Уө-с-кээ-һин» – возникновение, начало, образование.

А учение? Уөрэх? «Уө-р» – радость; но и призрак.

Якутский язык вообще многозначен. А двузначность – практически, норма. Смысловая норма в словах-именах. И потому поэтичность – языка, слова, слов. И понятий, обозначающих ими.

«Уө-рэх» – если хотите, не просто учение, а радоствоование, радование (а, может, и радение). Но это одновременно и призрачность, призрак-новение (а, может, и при-зрение; и зрение).

Но вернемся к Лобку. Он переворачивает, вернее, разворачивает образовательную (педагогическую) картинку на сто восемьдесят градусов. Не как мотивировать ученика на образовательное действие, а как ученику самому заинтересовать себя этим действием...

Это очень и очень трудно. И, разумеется, важно. Но, вероятней всего, ответ не столь прямолинеен, как у Лобка и Соловейчика.

Не стараться полюбить. Полюбить нелюбимое – это извращение, выворачивание себя наизнанку. Все-таки, вопреки Лобку и Соловейчику, предпочтительней – всегда следовать путем своего сердца. Без насильного (пусть и со своей стороны) влюбления себя в нелюбимое.

То есть не стараться полюбить нелюбимое, а просто всегда блюсти свой интерес. И руководствоваться в своей образовательной деятельности, в первую очередь, именно им. И тогда все встает на свои места... и оказывается логичным – ради снятия своей сугубо индивидуальной нужды (и потребности) заниматься и тягостным. Задача решения моей проблемы ставит передо мной и задачу решения этой тягостной проблемы, которая может стать средством...

Когда, после службы в армии вернулся на филфак, чтобы иметь возможность продолжить свое высшее образование сразу на втором курсе, а не спуститься вниз – на первый, я вынужден был решить проблему сдачи экстерном всех зачетов и экзаменов, входящих в программу третьего семестра. То есть за день-два вложить в себя все, что мои будущие сокурсники изучали в течение семестра и заработать оценки – как пропуск на второй курс. Потребность налицо. И нужда, которую необходимо снять. А вот, скажем, история коммунистической партии с ее толстенным (и столь же глупым) учебником (с его съездовской цифирью) – это никоим образом меня не прельщало. И никак в мою провентилированную армейскими буднями голову не укладывалось.

Но нужда (и потребность) диктовала свои условия. Какое-то время я находился в состоянии чуть ли не ступора. Но вдруг... как озарение – а что, если... А что, если читать эту историю КПСС как интереснейший художественный роман, как увлекательный детектив с закрученной интригой?

Так я нашел время (ведь все происходило в ситуации жесточайшего межэкзаменационного цейтнота), место и способ мотивации себя на поиск решения вставшей передо мной проблемы.

Дальше все развивалось почти по Лобку и Соловейчику. И все получилось как надо. Потому что обрело «мой личный смысл» (Лобок) – реализовывать «собственные цели» и «получать удовольствие» (Лобок)...

Мой личный смысл... Потому что все в жизни случается в первый раз... Недаром В. Розин, в отличие от филологов, главной функцией языка называл «обозначение и наполнение смыслом предметов и явлений окружающей действительности», как это делает младенец, еще не овладевший языком матери, но уже произносящий собственные языковые конструкции (слоги и т.п.) и тем самым обозначающий и наполняющий смыслом предметы своей среды...

И сегодня, по прошествии многих лет (с тех пор, как был я студентом, только-только постигающим азы педагогической науки), все это ощущаю под знаком Выготского.

Так было в 1994-ом, когда мы «построили» в Черкехской школе Таттинского улуса первые в нашей практике индивидуальные образовательные траектории обучающихся.

Так было в 1997-ом, когда мы «построили» Майинскую гуманитарную школу, нашу пропитанную духом Выготского и Бахтина «Гуммайю», в которой царил его величество Диалог.

Так было в 1999-ом, когда у нас появился региональный конкурс экспериментальных (впоследствии – инновационных) площадок, являющийся проектно-аналитической школой педагогов.

Так было в начале века, когда мы «построили» индивидуально-траекторное образование в Хара-Алданской школе Таттинского улуса.

Так было, когда мы «построили» метапредметную Детскую Академию «Мета» в Намском улусе.

Так было, когда мы отправили в путешествие по улусам Якутии нашу ярмарку «Сельская школа & Образовательная марка», без которой сегодня невозможно представить полную картину якутского образования.

Так есть и сегодня, когда мы «рефлексируем» будущее и проектируем «Открытую школу – 2030», суть которой заключается во фразе «Человек – институт образования».

Такой вот педагогический футуризм, стремящийся в пространство неопределенности... потому что по-другому образование не происходит. Оно (образование) – как освоение нового пространства мыследеятельности – всегда заглядывание в пространство неопределенности... Как деятельность в зоне ближайшего развития или раздвигание «горизонта понимания» в поисках смысла. Т.е. реально мыследеятельностное пространство всегда одновременно является и пространством неопределенности.

Именно поэтому весьма интересен вопрос: как это происходит? Как вообще из непонимания возникает понимание, из бессмысленного выкристаллизовывается смысл?

Это может быть сравнимо с кольцом Мебиуса, когда внешнее становится внутренним, внутреннее – внешним. Выходя наружу (в пространство неопределенности), мы попадаем в ту же точку, из которой начали наше движение (внутри). И тогда образовательный акт можно считать состоявшимся.

Иначе говоря, неопределенность пространства, в которое мы попадаем в своем образовательном путешествии в Культуру (как «пустота» М.Хайдеггера), это и есть первоначальное условие «открытия мира»... и первичная (определяющая остальные) образовательная (и педагогическая) задача. Вспомним определение задач, данное Л.С. Выготским: *«Задачи – это цель в условиях ее достижения»*.

Такое «пустое» пространство неопределенности по сути своей потенциально и потому образовательно... На этом, пожалуй, и фокусируется основная проблематика педагогического футуризма, строящего образ школы, которая может быть названа открытой.

А. Камю, наблюдая за полетом птицы, рассуждает о том, что днем угадать, куда она летит, сложно. Такое впечатление, что летит она наобум, куда глаза глядят. А вечером направление полета птицы становится ясным, появляется целеустремленность. Уже можно догадаться, что летит она в конкретное место. Вечер человеческой жизни очень похож на вечерний полет птицы.

Для меня это рассуждение Камю – метафора образовательной трансформации мира, в котором мы живем, или постоянно и непрерывно происходящего симультанного процесса нашего перемещения в многообразии пространств (неопределенности и определенности)... Ибо *«Мышление нельзя начать, можно только уже мыслить, быть в мышлении. Это таинственно, как соль, которую нельзя посолить»* (М. Мамардашвили). Своего рода условный схизмогенез, т.е. *«изменение индивидуального поведения, происходящее в результате накопления опыта взаимодействия между индивидами»*.

Это как мой мифодизайн. Не только попытка понимания как поиск смыслов, но и их производство. Не могу согласиться с мнением о том, что производство смыслов является исключительной прерогативой культуры. Культура, основная проблема которой по А.Лобку это проблема импровизации самой себя (а это снова деятельность в зоне ближайшего развития, раздвигающая горизонт понимания, т.е. самодетерминация). А это в том числе и про диалог культур, и про проекцию культуры на личность (Н.А. Рубакин).

Ведь культура в творческой (импровизационной) ее составляющей – это ее потенция. И это, в первую очередь, про образование, которое может быть производством смыслов в пространстве неопределенности. Как тут не вспомнить Ф. Михайлова, который говорил, что *способ может быть дан и может быть задан... как задача*. И тут в наш диалог уместным будет пригласить М. Мамардашвили, по которому личность – это *«самим собой себе заданность»*, *«моя возможность и невозможность»*, *«поступок длиною в жизнь»*.

А главное в таком образовании, которое всегда диалог в пространстве неопределенности, чтобы школа не могла ему (образованию) помешать, это *«быть ответственным»*.

ным, то есть свободным»... «Если у человека есть свобода выбора, то свободой называется, во-первых, само наличие выбора, и во-вторых, непредсказуемость того, что именно он выберет» (Мамардашвили)...

А чтобы не утонуть, не раствориться в пространстве неопределенности, необходимо стремиться к его наполнению смыслами. Это главная функция человеческой коммуникации, если строить ее в режиме лотмановской автокоммуникации (читай, «внутренней речи» – по Выготскому). «Только в мире, который полон, то есть, заполнен связями, возможна свобода» (Мамардашвили)...

И тут, как говорится, карты в руки педагогу, как человеку, проектирующему культуру на личность ребенка.

Тогда педагог – своего рода проектор? Чтобы ответить на этот вопрос, попробуем построить образ будущей школы, открытой во внешний мир, сложность и многообразие которого наполняет внутренний мир ребенка вероятностью (А. Лобок) и неопределенностью.

Внутренний мир **человека образующегося** всегда вероятностен и нередко полон «броуновского» блуждания в хаосе неопределенности. И тогда для школы весьма важным становится вопрос организации формы и пространства деятельности до самой этой деятельности.

Это необходимо, чтобы состоялась социокультурная идентификация ребенка через его «самостоянье» (В. Библер), самодетерминацию и самоопределение, которое по Ф. Михайлову есть «начало культуры, а **субъектом самоопределения культуры является человек**». Только в такой ситуации наиболее вероятно, что «бросание жребия» станет актом саморегуляции ребенка как проявления его воли (Выготский в интерпретации Асмолова – в моем прочтении...).

Но для этого необходимо таким образом организовать образовательную среду, чтобы было возможным не просто сосуществование, но и адекватное взаимодействие индивидуальных образовательных сред (миров) детей и взрослых. К сожалению, реальное образовательное пространство не совпадает с информационно-образовательными средами, которые строит школа, втискивая это гетерохронное, гетеротопное пространство в рамки статичной школьной среды.

Именно таким до абсурда определенным образом построенная школьная среда и доводит ситуацию противоречия определенности-неопределенности, предсказуемости-непредсказуемости детского самоопределения до уровня непреодолимой драмы.

А это уже проблематика поиска границ, в которых предпочтительно строить нормы отношений в многообразии пространства неопределенности.

Но вернемся к вопросу о педагоге-«проекторе»...

Этот вопрос представляется весьма интересным и продуктивным не только для определения места педагога в этом процессе проецирования культуры... и проектирования нашей жизни (как нашего образования) в культуре, но и для моделирования этого процесса, детерминирующего наше образование, и, следовательно, построения композиции этого увлекательного путешествия в **интерсубъективном поле Культуры** (Ф. Михайлов). Именно так. **Пространство неопределенности интерсубъективно, что и позволяет наполнять его связями.**

Тогда педагог – это композитор образовательной деятельности своих подопечных?

Особую интригу придает деятельности педагога Открытой школы то, что он, как композитор, творит в жанре джазовой импровизации. И это справедливо, потому что «только творчество есть суть культуры», культура «креативна и инновационна по происхождению и по сути» (Ф. Михайлов). Недаром первое в великом множестве определений культуры звучит как «*Natura naturans*» – «*природа творящая*» (совсем как у О. Мандельштама).

Именно творческая (читай, образовательная) составляющая Культуры определяет ее потенциал, поскольку не вмещается в существующие ее границы, постоянно расширяя

ее пространство. А это утверждение, в первую очередь, про способ движения к новому для себя знанию. Про способ, который в определенных условиях периодически перестает вмещаться в пространство культуры, становится шире культуры и тем самым раздвигает ее (культуры) границы. Именно об и говорит М. Бахтин, утверждая, что культура развивается только на границе, в месте встречи с другим... И на самом деле, в нашем образовательном путешествии, называемом Жизнь, самыми важными являются остановки, во время которых происходит очередная рефлексия, и появляются наши маргиналии на полях культуры, на которых и зиждутся наши собственные смыслы и тексты. Ведь мы способны прочитывать себя только в контексте (культуры)...

...В определенном смысле это действительно так. «В начале было Слово...» Ибо словом своим, как основным инструментом Культуры, мы моделируем в сознании своем свою (индивидуальную, личную, субъективную...) картину мира, в котором живем... И происходит это, во многом, благодаря тому, что основной функцией языка является отнюдь не только и не столько коммуникация, а обозначение, наполнение нашими смыслами предметов и явлений окружающей действительности. За счет этого умножаются наши культурные коды, и расширяется пространство нашей индивидуальной культуры.

Именно поэтому имеет право на жизнь утверждение, что объективная среда объективна только на первый взгляд. Она субъективна, так как я всю жизнь свою строю (как траекторию моей жизни и, следовательно, образования) свою культурную среду, наполняя ее знаками предметов и явлений, в которые вкладываю мои собственные смыслы... Ведь «если в мире все бессмысленно, что мешает выдумать какой-нибудь смысл?» («Алиса в Стране чудес» – Л. Кэрролл)

«Интеллект всегда собеседник...» И потому в наш диалог под знаком Выготского пригласим замечательного нейролингвиста Татьяну Владимировну Черниговскую поставить не точку, а многоточие: *«Алиса [Льюиса Кэрролла]. Все знают ее фразу, что, если хочешь оставаться на месте, ты должен очень быстро двигаться. Но дело не в том чтобы быстро бежать – потому что те, кого мы обгоняем, тоже бегут. Понимаете: если мы будем догонять Силиконовую долину, или вообще США, или что угодно, то это безумный шаг. Повторяю: остальные не на печке лежат в это время – они тоже бегут и они искусные бегуны. Догонять не нужно вообще – надо бежать другой дорогой. Поэтому нужно искать другие ходы. Это именно то, что делает наш мозг, между прочим».* Или как писал Сергей Довлатов, «уж лучше отсебятина, чем отъеготина»

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. С Выготским надо спорить. // Новая газета, научно-поп. приложение «Кентавр» № 7, 26 ноября 2007.
2. Розин В.М. Семиотические исследования. – М., 2001.
3. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития (читая О.Э.Мандельштама) // Вопр. Психол. 1991. № 4 – 6; 1992. № 3 – 6.
4. Мандельштам О.Э. Утро акмеизма // Собр. соч.: В 3 т., т.3, М., 1991, С. 323.
5. Мандельштам О.Э. Собр. соч.: В 3 т., т.3, М., 1991.
6. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / Под. ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
8. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика культуры – М., 1991, С. 95.
9. Иванов Вяч. Вс. Значение идей Бахтина о знаке, высказывании и диалоге для современной семиотики // Труды по знаковым системам. Тарту, 1973, вып. VI. См.: Выготский Л.С. Собр. Соч. М., 1982, т. 2; См. также: Библер В.С. Понимание Л.С. Выготским внутренней речи и логика диалога: (Еще раз о предмете психологии) // Методологические проблемы психологии личности. М., 1981, С. 117 – 134.

10. Бахтин М.М. Проблемы содержания, материала и формы в художественном творчестве // Вопросы... С. 100.
11. С Выготским надо спорить. // Новая газета, научно-поп. приложение «Кентавр» №7, 26 ноября 2007.

REFERENCES

1. With Vygotsky need to argue. Novaya Gazeta, scientifically-pop. Appendix "centaur" No. 7, November 26, 2007.
2. Rosin V. M. Semiotic studies. M., 2001.
3. Zinchenko V. P. problems of developmental psychology (reading O. E. Mandelstam). Voprosi Psichologii. 1991. No. 4 – 6; 1992. No. 3 – 6.
4. Mandelstam O. E. Morning of Acmeism. collected works: in 3 t., vol. 3, M., 1991, P. 323.
5. Mandelstam O. E. Coll. CIT.: in 3 t., vol. 3, M., 1991.
6. Leont'ev D. A. Personal potential as the potential of self-regulation. The Scientists notes of the Department of General psychology of Moscow state University. M. V. Lomonosov. Edited. edited by B. S. Bratusa, E. E. Sokolova. M.: Smysl, 2006.
7. Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. M., 1979.
8. Bibler, V. S. Mikhail Mikhailovich Bakhtin, or the Poetics of culture. Moscow, 1991, p. 95.
9. Ivanov Vyach. V. Significance of Bakhtin's ideas on sign, statement and dialogue for modern semiotics. Proceedings on sign systems. Tartu, 1973, issue. VI. See: Vygotsky L. S. SOBR. Op. M., 1982, vol. 2; See. also: Bibler V. S. Vygotsky's Understanding of internal speech and logic of dialogue: (Once again on the subject of psychology). Methodological problems of personality psychology. M., 1981, PP. 117 – 134.
10. Bakhtin M. M. the problem of content, material and form in artistic creativity. Voprosy. p. 100.
11. With Vygotsky need to argue. Novaya Gazeta, scientifically-pop. Appendix "centaur" №7, November 26, 2007.

Информация об авторе:

Бугаев Николай Иннокентьевич, кандидат филологических наук, I заместитель директора Института развития образования и повышения квалификации им. С.Н. Донского-II, со-директор АНО «Информационно-образовательный центр "Круг ("Эргиир")"».
г. Якутск, Россия
buga_n@bk.ru

Получена: 27.11.2018

Information about the author:

Nikolay Innokentievich Bugaev, Candidate of Philological Sciences, I Deputy Director of the Institute for the Development of Education and Advanced Training named after S.N. Donskoy-II (Yakutsk), co-director of the ANO «Information and educational center "Circle ("Ergir")"».
Yakutsk, Russia
buga_n@bk.ru

Received: 27.11.2018

УДК 37

ИГНАТОВИЧ Светлана Сергеевна
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Svetlana S. IGNATOVICH
Kuban State University
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

**Тьюторское сопровождение как
компонент профессиональной
деятельности педагога
дополнительного образования**

**TUTORIAL SUPPORT AS A COMPONENT
OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER
OF SUPPLEMENTARY EDUCATION**

В докладе представлены базовые характеристики модели тьюторского сопровождения совместной творческой деятельности детей и взрослых, разработанные в рамках инновационного проекта «Педагогически организованное взаимодействие семей, воспитывающих детей разного возраста, как условие успешного старта индивидуальной образовательной траектории ребенка», реализуемого педагогическим коллективом ЦДО «Хоста» г. Сочи при грантовой поддержке Министерства просвещения РФ. Основу данной модели составляет проблема: выявления условия формирования готовности семьи к субъектному участию в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории детей разного возраста. Раскрыто понятие о тьюторстве как о новом образовательном институте, становление которого обусловлено общей тенденцией индивидуализации современного образования. Охарактеризованы основные компоненты этой модели, реализуемой в условиях взаимодействия семьи и учреждений дополнительного образования. К ним отнесены: организация совместной творческой деятельности детей и взрослых; изучение семьи; консультирование родителей и других взрослых по вопросам гармонизации детско-родительских отношений; коррекция отношений в семье. Оценка результатов и эффектов совместной творческой деятельности.

Ключевые слова: семья; дополнительное образование; дети разного возраста; взрослые; совместная творческая деятельность; тьюторское сопровождение

Для цитирования: Игнатович С.С. Тьюторское сопровождение как компонент профессиональной деятельности педагога дополнительного образования. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 2. с. 26-30.

This report presents the basic characteristics of the model of tutorial support in joint creative activities of children and adults, developed within the framework of the innovative project "Pedagogically organized interaction between families raising children of different age as a condition of a child's successful individual educational trajectory", implemented by the teaching staff of Hosta Supplementary Education Center, Sochi, with the bursary support by the Ministry of Education of the Russian Federation. The basis of this model lies in the problem of identifying the conditions for preparedness of families for personality-motivated participation in the process of designing individual educational trajectories for children of different ages. The concept of tutoring is as a new educational institute that rises in the context of general trend of individualization of modern education, is described. The main components of this model are described in terms of interaction between families and institutions of supplementary education, which include: the organization of joint creative activities of children and adults; study of family; consulting for parents and other adults on the harmonization of the child-parent relationship; correction of relationships in a family. Results and effects of the joint creative activity are evaluated.

Key words: family; supplementary education; children of different ages; adults; joint creative activity; tutorial support

For citation: Ignatovich S.S. Tutorial support as a component of the professional activity of a teacher of supplementary education. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 2. Pp. 26-30. (in Russ)

Формирование готовности семьи к субъектному участию в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории детей разного возраста – одна из центральных идей индивидуализации современного образования. Она составляет основу инновационного проекта «Педагогически организованное взаимодействие семей, воспитывающих детей разного возраста, как условие успешного старта индивидуальной обра-

зовательной траектории ребенка», реализуемого педагогами ЦДО «Хоста» г. Сочи. Рассматривая ее в аспекте взаимодействия учреждения дополнительного образования с семьями учащихся, мы предполагаем, что один из возможных эффективных путей ее решения связан с осуществлением тьюторского сопровождения совместной творческой деятельности детей и взрослых.

Возникновение тьюторства как нового образовательного института (несмотря на то, что оно имеет практически столетнюю историю [1]), в первую очередь, связано с современным пониманием его миссии.

Как отмечает один из видных представителей данного направления педагогических исследований Т.М. Ковалева, «с точки зрения тьюторской позиции, принцип индивидуализации конкретизируется через формирование способности человека полагать собственные индивидуальные образовательные цели и приоритеты, спецификацию процессов самообразования» [2].

Профессиональная позиция тьютора базируется на представлениях о цели образования как обретении человеком своей индивидуальности в широком спектре взаимодействия с другими людьми. Можно предположить, что именно педагоги дополнительного образования имеют больше шансов освоить эту позицию и внедрить модель тьюторского сопровождения в свою деятельность. Связано это с тем, что сфера дополнительного образования изначально была ориентирована на ребенка как субъекта, стремящегося к удовлетворению собственных образовательных потребностей в соответствии со своими склонностями, интересами и целями личностного самоопределения [3].

Одно из актуальных направлений развития «педагогики тьюторства» представляет собой сопровождение семьи. Оно становится крайне востребованным в новой социокультурной ситуации, характеризующейся широким спектром возможностей получения качественного образования каждым человеком на протяжении всей его жизни при использовании разнообразных ресурсов, в том числе в открытой информационной среде. Именно в семье закладываются основы будущей индивидуальной образовательной траектории ребенка, которая может привести его к максимуму раскрытия творческих способностей. От того, как складываются детско-родительские отношения, в какие виды деятельности включается ребенок вместе со своими родителями, каковы условия развития этой деятельности, существенно зависят результаты продвижения ребенка по индивидуальной образовательной траектории на последующих этапах непрерывного образования. Более того, значимая роль семьи в выборе и построении ребенком этой траектории сохраняется и после того, как он уже начал обучаться в школе и других образовательных институтах.

Нет смысла доказывать, что учреждение дополнительного образования обладает значительными возможностями строить с семьей партнерские отношения, направленные на развитие ее образовательного потенциала для ребенка. Однако для этого тьюторское сопровождение семьи должно быть органично вплетено в структуру профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования.

Что же включает в себя тьюторское сопровождение семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка?

Дадим краткую характеристику его основных компонентов.

Первым из них выступает организация совместной творческой деятельности детей и взрослых членов их семей. Этот компонент не просто первый, он является системообразующим для тьюторского сопровождения как такового. Именно в процессе специальным образом организованной деятельности могут осуществляться остальные компоненты. Объясняется это тем, что именно в процессе совместной творческой деятельности детей и взрослых могут состояться важнейшие открытия друг друга, возникнуть важные изменения в сознании, связанные с переосмыслением «обычных» семейных отношений. В первую очередь это смысловая связка «семья – образование».

Сверхзадачей педагога, осуществляющего тьюторское сопровождение семьи, состоит в том, чтобы подвести детей и взрослых к важнейшему открытию: в современном мире именно семья является начальным пунктом индивидуальной образовательной траектории ребенка. Ее роль в получении ребенком качественного образования начинает превышать по своей значимости роль традиционных образовательных институтов, включая

школы. Совместная творческая деятельность детей и родителей может выступать не менее важным источником образовательного опыта ребенка, чем школьные уроки.

Но для того чтобы это открытие состоялось, педагогу-тьютору необходимо так организовать совместную творческую деятельность детей разного возраста и взрослых членов их семей, чтобы она не свелась к демонстрации подлежащих усвоению образцов. По сути это означало бы завершение разговора о тьюторстве как таковом, а для родителей и других взрослых выглядело бы как малопонятное приглашение во взрослом возрасте обучиться чему-то, предназначенному для ребенка. Эта деятельность должна исходить от самой семьи (в первую очередь, от ребенка), отражать ее коллективные интересы и ценности. Задача педагога-тьютора состоит в том, чтобы создать условие для развития этой деятельности и через нее обеспечить развитие самих по себе детско-родительских отношений.

В этой связи вторым компонентом тьюторского сопровождения семьи выступает изучение этой семьи, выявление проблем, связанных с построением индивидуальной образовательной траектории ребенка и возможности их продуктивного решения. Деятельность педагога дополнительного образования в этой связи включает фиксацию и анализ именно тех явлений, которые свидетельствуют о наличии таких проблем, о тех внутренних ресурсах, которые существуют, но еще не осмыслены членами семьи.

Наблюдая за детьми и родителями в процессе их совместной творческой деятельности, педагог получает возможность фиксировать не только ошибки, но и стереотипы родительского сознания, которые блокируют самостоятельность ребенка и формируют психологические барьеры его образовательного продвижения.

Важнейшим условием реализации этого компонента является педагогический такт, поскольку далеко не каждая семья склонна открыться педагогу и обнажить свои внутренние проблемы. Однако решение о таком открывании должно быть принято семьей добровольно и осознанно. В этой связи познание семьи как компонент тьюторского сопровождения должно носить исключительно диалогичный характер, где педагогу принадлежит роль инициатора этого процесса при обязательном условии его дальнейшего делегирования самой семье.

Третьим компонентом тьюторского сопровождения самой семьи выступает консультирование родителей и других взрослых по вопросам гармонизации детско-родительских отношений и построению индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Такое консультирование может проводиться и в групповых, и в индивидуальных формах.

Групповыми формами выступают тренинги детско-родительских отношений, проведение мастер-классов, создание ситуаций групповой рефлексии по результатам осуществляемой совместной деятельности, а также свободное клубное общение.

Индивидуальные консультации следует проводить исключительно по желанию самих родителей и посвящать их ответам на конкретные сформулированные вопросы, обеспечивая при этом конфиденциальность передаваемой информации.

Крайне важно, чтобы педагог дополнительного образования, консультируя родителей и других взрослых членов семьи, хорошо понимал рамки своей профессиональной компетенции и имел возможность привлекать других специалистов, когда обсуждаемые проблемы выходят за рамки этой компетенции.

Четвертый компонент тьюторского сопровождения – коррекция отношений в семье – осуществляется в тех случаях, когда проблемы, связанные с детско-родительскими отношениями не осознаются родителями. В этом случае активность должна исходить от самого педагога, которому предстоит доказательно объяснить им, что именно их ошибки и не правомерные действия в отношении ребенка становятся источником его проблем. Трудность состоит в том, что многие родители не спешат признавать ошибочными такие стратегии родительского воспитания, как например, гиперпротекция. Считая их либо полезными вообще, либо применительно к конкретному ребенку.

Психолог О.В. Лишин даже приводит пример, когда в одной семье старшее поколение упорно «водило за руку» своего уже подросткового внука, практически полностью ли-

шая его самостоятельности. Когда же психолог попытался изменить эту ситуацию и побеседовал со старшими родственниками, услышал в ответ: «Ну и что? Слава Богу, его маму мы и в школу и в институт водили за руку» [4, с. 163].

Коррекция детско-родительских отношений, на которую не поступил заказ со стороны самих родителей, едва ли может осуществляться посредством прямых объяснений и увещаний. Как было показано в приведенном примере, взрослые члены семьи могут считать свои действия абсолютно правомерными, объясняя их, в том числе, и тем, что их ребенок еще «очень маленький», «у него задержки в развитии», «он еще не стал самостоятельным» и т.д. Мысль о том, что при такой позиции взрослых ребенок и не станет самостоятельным, и многие проблемы в школе и в других сферах жизни ребенка возникнут именно как результат гиперпротекции, не воспринимаются. Пожалуй, главная возможность педагога-тьютора в этом случае связана с тем, чтобы опять же в процессе совместной творческой деятельности создать ситуации, в которых ребенок продемонстрирует своим родителям те возможности, о существовании которых они не предполагали. Другими словами, коррекция детско-родительских отношений в модели тьюторского сопровождения начинается с того, чтобы помочь родителям по-новому увидеть своего ребенка и избавиться таким путем от устоявшихся стереотипов. На последующих этапах педагог может включать в такие ситуации самих родителей и других взрослых членов семьи, но только на основе заключенного договора о том, что в действиях родителей является допустимым, а что нет. Эффективным средством коррекции выступает также включение родителей в непрерывное наблюдение за своими детьми в семейной жизни при помощи специально разработанных «Дневников наблюдений» с последующим обсуждением результатов этих наблюдений.

В проекте, реализуемом ЦДО «Хоста» в качестве такого инструмента было разработано методическое пособие под названием «Родительский дневник» [5].

И, наконец, пятый компонент тьюторского сопровождения – это оценка результатов и эффектов совместной творческой деятельности детей и взрослых по показателям новообразований их социального опыта. В первую очередь речь идет об опыте семьи «быть» коллективным субъектом проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Предметом тьюторской оценки при этом выступают, как обретенные средства совместной деятельности и коммуникаций, так и отразившиеся в индивидуальном сознании ценности и смыслы, связанные с ролью образования в жизни современного человека. Важной особенностью тьюторского сопровождения выступает то, что оцениваться должен не собственно достигнутый уровень детского и родительского сознания, а то его приращение, которое возникло в процессе осуществления совместной творческой деятельности. В этом смысле оценка носит индивидуализированный и качественный характер. Другой важной особенностью является формирующий характер оценивания, что означает субъектную включенность в него самих детей и их родителей. Только в этом случае проектирование индивидуального образовательного маршрута становится подлинно субъектной деятельностью семьи, в которой ее образовательные потребности удовлетворяются на ценностно-смысловом уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордон Э. Столетия тьюторства. История альтернативного образования в Америке и Западной Европе. Ижевск, 2008. 351 с.
2. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой [Электронный ресурс] // Человек.RU. 2017. № 12. С. 85 – 94. URL:https://elibrary.ru/download/elibrary_27810510_34918038.pdf.
3. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Стенограмма межрегионального совещания-семинара по проблеме «Повышение уровня управления развитием дополнительного образования детей. Петрозаводск, 13–15 марта 1996 г. С. 4–13.
4. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания / под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1997. 256 с.

5. Родительский дневник: методическое пособие для родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста / авт.-сост.: Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М. Краснодар, 2018. 51 с.

REFERENCES

1. Gordon E. Centuries of tutoring. The history of alternative education in America and Western Europe. Izhevsk, 2008. 351 p.
2. Kovaleva T. M., Yakubovskaya T. V. Tutor activity as anthropopractic: between individual educational trajectory and individual educational program. Человек.RU 2017. No. 12. S. 85 – 94. Available at: URL:https://elibrary.EN/download/elibrary_27810510_34918038.pdf.
3. Asmolov A. G. further education as the zone of proximal development in Russia: from traditional pedagogy to pedagogy of development. The transcript of the inter-regional meeting-workshop on "Improving management of development of additional education of children. Petrozavodsk, 13-15 March 1996, Pp. 4-13.
4. Lishin O. V. Pedagogical psychology of education. ed. D. I. Feldstein. M., 1997. 256 p.
5. Parent diary: Handbook for parents of children of preschool and primary school age. ed.-comp.: Ignatovich V. K. Ignatovich, S. S., Grebennikova V. M. Krasnodar, 2018. 51 P.

Информация об авторе:

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет, методист ЦДО "Хоста" г. Сочи
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Получена: 22.12.2018

Information about the author:

Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University, methodologist CDO «Hostname» Sochi,
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

Received: 22.12.2018

УДК

КУЗНЕЦОВА А. Н.
Муниципального бюджетного учреждения
дополнительного образования
«Центр дополнительного образования
«Хоста»
г. Сочи, Россия

KUZNETSOVA A. N.
Municipal center of supplementary education
"Hosta Supplementary Education Center"
Sochi, Russia

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЯМИ УЧАЩИХСЯ**

**FROM EXPERIENCE OF INTERACTION BETWEEN
A TEACHER OF SUPPLEMENTARY EDUCATION
AND STUDENTS' FAMILIES**

Представлен опыт практической реализации модели взаимодействия учреждения дополнительного образования с семьями учащихся, разработанный в рамках инновационного проекта «Педагогически организованное взаимодействие семей, воспитывающих детей разного возраста, как условие успешного старта индивидуальной образовательной траектории ребенка», осуществляемого педагогическим коллективом ЦДО «Хоста» г. Сочи при грантовой поддержке Министерства просвещения РФ. Проанализированы исторические корни проблемы «отцов и детей». Охарактеризована ситуация, в которой складываются творческое взаимодействие детей и молодых родителей в современных социокультурных условиях. Охарактеризованы результаты социологического миниопроса детей – учащихся творческих объединений, направленного на выявление особенностей их взаимоотношений с родителями и пожеланий, связанных с их участием в образовательном процессе учреждения дополнительного образования. Охарактеризованы выявленные проблемы, обозначены возможные пути их решения. Раскрыты содержание и особенности творческих занятий, проводимых совместно с детьми и их родителями.

This is a work on experience of practical realization of the model of interaction between supplementary education centers and students' families, developed within the framework of the innovative project "Pedagogically organized interaction between families raising children of different age as a condition of a child's successful individual educational trajectory", implemented by the teaching staff of Hosta Supplementary Education Center, Sochi, with the bursary support by the Ministry of Education of the Russian Federation. The historical roots of the fathers and children problem is analyzed here. The situation in which creative cooperation between children and young parents in modern socio-cultural conditions is described. The results of a minor sociological survey of children students of creative associations, aimed at identifying the traits of their relationship with parents, and wishes related to their participation in the educational process of the supplementary education centers, are described. The problems found as a result are described, as well as possible ways to solve them. Content and traits of creative lessons with children and their parents.

Ключевые слова: семья, дополнительное образование, родители, совместная деятельность, учебные научные исследование

Key words: family, supplementary education, parents, joint activities, educational scientific research

Для цитирования: Кузнецова А. Н. Из опыта работы взаимодействия педагога дополнительного образования с семьями учащихся. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 2. с. 31-34.

For citation: Kuznetsova A. N. From experience of interaction between a teacher of supplementary education and students' families. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 2. Pp. 31-34. (in Russia)

В статье представлен опыт взаимодействия с родителями учащихся учреждения дополнительного образования наработанный автором в процессе педагогического руководства творческими объединениями. Цель этой статьи – ознакомить читателя с достигнутыми результатами и о трудностях, с которыми, вероятнее всего, предстоит столкнуться педагогам дополнительного образования в ходе такого взаимодействия.

Мы начнем с того, что проблема «отцов и детей» это проблема, корни которой уходят далеко в прошлое [1, 2, 3]. О причинах возникновения проблем во взаимоотношениях людей разных поколений написано немало книг, но нас интересует немного другой ас-

пект этой проблемы. На сегодняшний день остро стоит вопрос об участии семьи в каждодневной жизни ребенка. И речь не просто о «одеть – накормить – в школу проводить». Речь о том, чтобы родители обсуждали с детьми проблемы, ежедневно кропотливо работали, выстраивая с ними доверительные отношения. И на словах это, кажется легко, но молодому родителю это сложно. Днем мы на работе, вечерами мы приносим работу домой, где нас ждут домашние дела – очень сложно выделить ребенку час, не отвлекаясь на посторонние дела. Но делать это необходимо....

На базе своих творческих объединений мы задавали детям подросткового возраста вопрос: «Каким образом Вы хотите, чтобы ваши родители участвовали в вашей творческой и исследовательской деятельности?». Из 15 человек (вы только вдумайтесь!) 14 сказали, что не желают, чтобы вмешивались в эту сферу их деятельности. По факту дети отказались выстраивать коммуникацию с родителями и впускать их в свою жизнь. В первый момент мы были в замешательстве – что делать?

При этом мы давно замечали, что большую часть родителей такая обстановка не то что устраивает, но даже радует. На просьбу заполнить анкету о ребенке, родители говорят: «Заполни сама (сам) «ты же все про себя знаешь!». Поэтому проблема привлечения родителей подростков это сложный процесс. Обращаясь к информационным источникам, мы обнаружили, что существуют такие родительские школы, где рассказывают о кризисах разного возраста, о выстраивании коммуникаций [4]. Но как показывает практика, родители очень болезненно относятся к любой критике относительно воспитания, донести до них педагогический смысл у нас, по крайней мере, получается, через беседу. Мы просим у них совета: «А вот как Вы думаете, как лучше поступить в такой ситуации?» (конечно же, анонимно). Часто это ситуации, которые случались в практике. Иногда это придуманные ситуации. Получается, что не мы даем родителям знания, а они учат нас. А в ходе диалога – дискуссии мы приходим к общему мнению. Это, как минимум, заставляет их задуматься. Если случится аналогичная ситуация, то они будут знать, как повести правильно себя с педагогической точки зрения.

Начали мы работу с «Семейных посиделок». Занятия проводились в субботу, в тот день, когда у многих родителей выходной день. Были приглашены все семьи для того, чтобы они могли познакомиться друг с другом и, возможно, найти общие интересы. Поскольку группа состояла из детей разного возраста, то и отношение родителей к дополнительным занятиям детей необходимо было отслеживать соответствующим образом. На чай пришла половина родителей младших школьников и 20% родителей старшекласников. Надо признаться, что родителей на занятие пришлось завлекать. Мы с детьми и родителями попили чай, поиграли в игры на темы, касающиеся семьи, а также отношений в семье. Затем пришлось ломать голову над тем, как привлечь остальные семьи.

К сожалению, приходится признать, что до 100% участия родителей в жизнь подростков в творческом объединении ЦДО «Хоста» еще далеко. Это происходит, в *первую очередь*, потому что дети не хотят пускать родителей в эту сферу своей жизни, *во-вторых*, родители не горят желанием уделять этому внимание, а порой откровенно отказываются. На данный момент все, чего мы смогли добиться, это того, чтобы родители хотя бы выслушивали рассказы о детской научной деятельности и задавали грамотные вопросы. Сейчас уже родители говорят о том, что они выглядят «дураками», разговаривая со своими же детьми. Специфика такова, что действительно сложно понять, о какой пассивной «гидропонике» рассказывает ребенок и что за «агровермикулит» и «агроперлит», и зачем это нужно. Для того чтобы этого не происходило, необходимо работать с родителями и искать точки соприкосновения.

С детьми и родителями младшего школьного возраста всегда намного проще. Родители активно участвуют в жизни детей, хотят быть в курсе всех событий. Это очень радует. Со стороны родителей этой возрастной группы всегда можно наблюдать поддержку и помощь и в исследованиях, и в оформлении, и в беседах с ребенком. Они с удовольствием самостоятельно работают, пользуются микроскопом и реактивами. Я считаю, что, возможно, мне просто повезло, и именно родители моих дошкольников такие большие мо-

лодцы. Их активность, отзывчивость, умение слушать и слышать, чуткость к своим детям очень радует.

В рамках творческого объединения мы подготовили 13 проектов, всего участвовало 12 семей:

- семья Гловых;
- семья Зиминых;
- семья Пестовых-Вахрушевых;
- семья Сорокиных-Подденежных;
- семья Черноножкиных
- семья Болатаевых-Никифоровых-Щербаковых;
- семья Нургалеевых;
- семья Кузнецовых;
- семья Козловых;
- семья Омельченко;
- семья Ягодкиных;
- семья Тонких.

Из них 7 старшеклассников, 7 младших школьников и 1 дошкольник. Это ребята, с которыми мы непосредственно работаем. Помимо этого к нам на эксперименты приходят их младшие братья и сестры. Такой формат работы достаточно сложен в плане организации для педагога. Каждый делает свою работу, а педагог как эксперт фиксирует процесс, параллельно работая с родителями.

Изначально, мы надеялись, что родители будут принимать постоянное участие в непосредственной работе с детьми. Оказалось, что это не представляется возможным – кто-то работает в субботу, кто-то уехал, у кого-то важные дела, а кто-то просто не считает это важным и ценным. Так пришлось искать компромисс, привлекать родителей, но без непосредственного их участия. Появился формат «Родительских посиделок», на которых мы обсуждаем разные интересные ситуации, происходящие с детьми. Обсуждаем трудности, проблемы, порой спорим. Это формат для родителей, которые готовы приезжать в Центр.

Для родителей, которые по объективным причинам не могут посещать занятия вместе с детьми, приходится писать письмо (в формате «Письмо Родителю»), где расписываются все успехи и сложности, возникшие у ребенка, а также рассказывается о теме его исследования. Здесь как раз включается терминология, с которой они могут познакомиться, чтобы чувствовать себя грамотными вместе с ребенком во время его рассказа. Обязательно отмечается, какая Даша – Катя – Оля молодец, потому что...

Родители, которые не считают нужным принимать участия, пока вовлекаются разговорами, беседами, интересными проектами.

В настоящий момент мы разрабатываем интеллектуальную новогоднюю игру, в которой примут участие и родители, и младшие братья, сестры, дедушки и бабушки детей творческих объединений. В формате ответов на вопросы игры ребята расскажут о своих исследованиях своим близким, друзьям и педагогам Центра. Надеюсь, родители увидят, что их дети не только самостоятельные, но еще и грамотные, интересные личности, с которыми просто интересно общаться.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Гарбар И.Л., Языковое сознание русских: отцы и дети // М-во образования и науки Российской Федерации, Мурманский гос. гуманитарный ун-т Мурманск: Мурманский гос. гуманитарный ун-т, - 2014. - С. 320.
2. Красильникова Е.Н., Интегральная индивидуальность отцов : личностное и временное развитие : автореферат дис. кандидата психологических наук // Место защиты: Ин-т психологии РАН, Пермь,- 2015. - С.89.

3. Лисовский, В. Т. «Отцы» и «дети»: за диалог в отношениях (размышление социолога о преемственности поколений). // Социологические исследования. — 2002. — № 7.
4. Школа для родителей [электронный ресурс] – Режим доступа: <https://molodost.bz/family/>

REFERENCES

1. Garbar, I. L., the Language consciousness of the Russians, fathers and children // education and science of the Russian Federation, Murmansk state humanitarian University Murmansk: Murmansk state humanitarian University, in 2014. - P.320.
2. Krasilnikova, E. N., Integrated identity of the fathers : personal and provisional development : author's abstract of dis. candidate of psychological Sciences / / place of defense: Institute of psychology RAS, Perm, - 2015. - P. 89.
3. Lisovsky, V. T. "Fathers" and "children": for dialogue in relations (sociologist's reflection on the continuity of generations). // Sociological research. - 2002. - № 7.
4. School for parents. Available at: <https://molodost.bz/family/>

Информация об авторе:

Кузнецова А. Н., педагог дополнительного образования, Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи, Россия

Information about the author:

Kuznetsova A. N., Teacher of Supplementary Education of Municipal Center of Supplementary Education "Hosta Supplementary Education Center" Sochi, Russia

Получена: 22.12.2018

Received: 22.12.2018

УДК 37

МАМБЕТАЛИНА Алия Сактагановна
Евразийский национальный университет
им. Л. Гумилева
г. Астана, Казахстан

Alia S. MAMBETALINA
L.N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ПОДСИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SUPPLEMENTARY EDUCATION AS THE MOST IMPORTANT SUBSYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

В статье рассматривается дополнительное образование как одна из важнейших подсистем непрерывного образования. Охарактеризованы особенности дополнительного образования в Республике Казахстан. Рассмотрены нормативные документы и виды дополнительного образования, которые реализуются в стране. Также в статье изучены новые возможности для основного образовательного процесса, который претерпевает коренные изменения в связи с переходом на пятидневное обучение. Отмечено, что дополнительное образование в современной модели образования состоит в создании условий для духовно-нравственного развития, воспитания и успешной социализации обучающихся. Дается перечень занятий, проведение которых является мощным механизмом для этого. Показаны мероприятия, которые проводятся для реализации данного направления. Обозначена главная цель шестого дня - создание целостной образовательной системы, раскрыты основные его задачи.

In this article supplementary education is viewed as one of the most important subsystems of continuous education; features of supplementary education in Kazakhstan Republic are characterized; regulatory acts and subdivisions of supplementary education in use in Kazakhstan are described; new possibilities for main educational process that undergoes fundamental changes because of transition to five-day educational program, are also examined. It is noted that supplementary education in modern educational model means the creation of conditions fit for spiritual and moral development, upbringing and successful socialization of students. Here is given the list of exercises that form a powerful mechanism for achieving that; of actions that are to be taken for realization of that objective. The main goal of the sixth day is given, i.e. the creation of single educational system, and its main objectives made clear.

Ключевые слова: дополнительное образование, непрерывное образование, законодательство Республики Казахстан, организация образования, образовательные программы дополнительного образования для детей

Key words: supplementary education, continuous education, legislation of Kazakhstan Republic, managing of education, educational programs of supplementary education for children

Для цитирования: Мамбеталина А. С. Дополнительное образование как важнейшая подсистема непрерывного образования. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 2 с. 35-38.

For citation: Mambetalina A.S. Supplementary education as the most important subsystem of continuous education. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 2. Pp. 35-38. (in Russ)

Деятельность образовательных организаций в Казахстане, реализующих образовательные программы дополнительного образования для детей, регламентируется такими законодательными документами, как Типовые правила деятельности организаций дополнительного образования для детей (утверждены постановлением Правительства Республики Казахстан от 17 мая 2013 года No 499)[1] (с изменениями от 07.04.2017 г.), Устав организации дополнительного образования для детей, а также законодательством Республики Казахстан в сфере санитарно-эпидемиологического благополучия населения и иными нормативно-правовыми актами [3].

«В организациях дополнительного образования для детей реализуются образовательные программы дополнительного образования в целях всестороннего удовлетворения образовательных и культурных потребностей обучающихся в интересах личности, общества и государства» [1]. Эти организации ставят перед собой следующие основные задачи: «создание условий для получения качественного дополнительного образования,

направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе общечеловеческих ценностей; развитие интеллектуальных, творческих, физических возможностей личности, реализация их способностей; формирование основ нравственности, здорового образа жизни, экологической культуры; воспитание гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине, уважения к государственным символам и государственному языку, народным традициям; организация содержательного досуга» [1]. Дополнительное образование дает ребенку понимание своего предназначения в жизни. Каждое новое образовательное учреждение дополнительного образования - это еще один кирпичик к построению детского благополучия. Когда-то С.Я. Маршак писал: «Труд, окрыленный интересом к делу, легче, а не тяжелее труда, выполняемого по обязанности» [2]. Таким образом, значение дополнительного образования для формирования детского самосознания трудно переоценить.

Ребенок получает возможность самореализации в творческом, познавательном плане, развивается как личность, выявляет свои индивидуальные способности и реализует интересы, с учетом которых педагоги имеют возможность свободно строить программы. Возможно, выстроить образовательный процесс так, чтобы каждый школьник не только мог проявить свои интересы в отдельных областях, но и получил комплексное представление об окружающей жизни. И дети примериваются к различным занятиям, пытаются применить к ним свои способности, что дает им неоценимый опыт и практику овладения компетенциями.

Дополнительное образование - это новые возможности для основного образовательного процесса, так как решает следующие задачи:

- предоставляет благоприятные условия для формирования личности;
 - предлагает индивидуальный образовательный маршрут для каждого школьника;
 - обеспечивает каждому обучающемуся возможность проявить себя и попробовать свои силы;
 - с помощью педагога способствует развитию и самореализации личности ребенка.
- Педагог-организатор дополнительного образования призван решать целый ряд задач:
- внедрять новые образовательные стандарты в образовательный процесс;
 - развивать систему одаренности;
 - содействовать формированию здорового образа жизни;
 - учить учиться и творить;
 - развивать навыки сотрудничества и работы в команде;
 - способствовать социализации в обществе.

Следственно, такие важные составляющие роста личности ребенка, как обучение, воспитание и развитие, успешно объединены в едином процессе дополнительного образования. Оно открывает перед школьником целый мир возможностей, которые может дать современная система образования, и, присутствуя в школьной общеобразовательной системе, позволяет формировать компетентность и творческую активность юных граждан Казахстана. .

Основная задача дополнительного образования в современной модели общего образовательного пространства состоит в создании условий для духовно-нравственного развития, воспитания и успешной социализации обучающихся, что просматривается и в тематике социальных проектов, которые предложены на государственном уровне. На сегодня остро стоит вопрос духовно-нравственного и полового воспитания казахстанских детей, как мы знаем, ежегодно растет количество случаев ранней беременности и суици-

дальних попыток среди подростков и юношей. А как мы знаем, основной проблемой является утрата смысла жизни, который ребенок может обрести в дополнительном образовании. Важнейшими механизмами данного просвещения являются занятия изобразительного искусства, хореографии, музыки. Для реализации данного направления проводятся мероприятия под следующими названиями:

- «Национальные традиции и обряды»;
- «Национальные песни, поэзия, игры и танцы»;
- «Национальный костюм»;
- «Декоративно-прикладное творчество»;
- «Блюда национальной кухни»;
- «Творческий проект «Семейный альбом»;
- Видеопроjekt «Мы из Казахстана!».

Также большой духовно-нравственный потенциал и любовь к Родине заложены в туризме. Необходимо наладить экскурсионную и экспедиционную деятельность учащихся по темам: «Мой родной край - Казахстан», «Ұлы Дала Елі», «Казахстан - моя Родина», «Твой первый поход». Казахские школьники переходят к пятидневному обучению.

Соответственно, дополнительное образование становится организацией учебно-воспитательного процесса в субботний день. На сегодняшний день стоит вопрос о развитии внутреннего туризма, что можно реализовать с помощью занятий туристических организации и движений для детей.

Учителя-предметники уже сегодня ведут творческие, познавательные и спортивные занятия в различных клубах, кружках, студиях, секциях и на курсах, организуют познавательно-развлекательный комплекс программ, экскурсионные, конкурсные мероприятия и т.д. В летний период традиционно осуществляется работа десятидневного пришкольного лагеря, когда дети имеют возможность активно изучать родной край.

Создание целостной образовательной системы, которая призвана обеспечивать полезную занятость школьников в шестой день недели и служит социализации и самореализации личности ребенка, формированию его здорового образа жизни, является основной функцией дополнительного образования.

Для профориентации школьников предназначается субботний день. Эту работу проводят вузы и колледжи каждую вторую и четвертую субботы месяца. Основные задачи субботнего дня:

- удовлетворение потребности детей в различных видах дополнительного образования;
- организация деятельности детских общественных объединений;
- развитие ученического самоуправления;
- профилактика правонарушений и преступлений в детской и молодежной среде благодаря занятости школьников;
- укрепление взаимодействия семьи, школы и общества;
- пропаганда здорового образа жизни.

Среди множества направлений субботних мероприятий особую важность имеют:

- 1) интеллектуальное;
- 2) морально-нравственное;
- 3) патриотическое и гражданско-правовое;
- 4) культурно-национальное;

- 5) спортивно-оздоровительное;
- 6) эколого-экономическое;
- 7) художественно-эстетическое;
- 8) профориентационное;
- 9) информационная культура.

Учителя принимают участие в различных профессиональных конкурсах, отчетах методических объединений и классных руководителей, творческих конкурсах, тренингах, презентациях школьных проектов, вебинарах, лекциях и мастер-классах. Это мероприятия под названием "День дополнительного образования", "День совместного досуга", "День творчества и развития", "Школьная суббота", "Субботний интенсив" и т.д. Родители также не остаются без внимания, для них проводятся мероприятия по профориентации с участием учителей и психологов, консультации школьных психологов и врачей, родительский правовой всеобуч, творческие и спортивные состязания и многое другое [3].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. О внесении изменений в постановление Правительства Республики Казахстан от 17 мая 2013 года № 499 "Об утверждении Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов, в том числе Типовых правил организаций образования, реализующих. Available at: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31398024#pos=18;-38
2. Маршак С. Собрание сочинений в 8 томах. Т. 6. М.: Художественная литература, 1971. С. 414-419.
3. Об особенностях преподавания основ наук в общеобразовательных организациях республики Казахстан в 2015-2016 учебном году. Инструктивно-методическое письмо. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2015. 234 с.

REFERENCES

1. About modification of the order of the Government of the Republic of Kazakhstan of may 17, 2013 No. 499 "about the approval of Standard rules of activity of the organizations of education of the corresponding types, including Standard rules of the organizations of education realizing. Available at: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31398024#pos=18;-38
2. Marshak S. collected works in 8 volumes. Vol.6. M.: Fiction, 1971. pp. 414-419.
3. About features of teaching of bases of Sciences in the educational organizations of the Republic of Kazakhstan in 2015 2016 academic year. Instructional and methodical letter. Astana: national Academy of education. I. Altynsarin, 2015. 234 p.

Информация об авторе:

Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат педагогических наук, Доцент, Евразийский национальный университет им. Л. Гумилева, г. Астана, Казахстан

Получена: 12.12.2018

Information about the author:

Mambetalina Alia Saktaganovna, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Received: 12.12.2018

УДК 37

ЩЕРБИНА Анна Ивановна
ЦРМК-образовательные программы
Россия, г. Москва

Anna I. SCHERBINA
Centre of Development of Interpersonal
Relationships 'Educational Programs
Moscow, Russia

**СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL
PREPAREDNESS OF TEACHERS IN
SUPPLEMENTARY EDUCATION**

В статье отражены требования, предъявляемые профессиональными стандартами к знаниям и умениям с учетом вызова современного мира, приводится краткий анализ требований к профессиональной готовности педагога дополнительного образования в соответствии с внедренным профессиональным стандартом. Уделено особое внимание личности педагогов дополнительных образовательных учреждений, охарактеризован профессионально-психологический портрет специалиста. Предлагается профессиональный стандарт «Педагога дополнительного образования детей и взрослых», где обозначены критерии и произошедшее уточнение направленности в стандарте 2018 года, уточнение параметров требования к опыту практической работы, а также требования, предъявляемые к образованию и обучению по сравнению с профессиональным стандартом 2015 года. Раскрыты особенности профессиональной компетентности педагога. Показано, что уровень сформированности требуемых профессионально-педагогических умений определяет профессиональную компетентность.

In this article, there is a description of requirements put by professional standards for knowledge and skills, taking into account the challenges of modern world, there is also a concise analysis of requirements for professional preparedness of a teacher in supplementary education according to the implemented professional standard. It pays close attention to the personality of teachers of centers of supplementary education, characterizes professional & psychological image of a specialist. It offers a professional standard of a "Supplementary Education Teacher for Children and Adults", which references criteria and recent refinement of the general thrust of standard of the year 2018, refines the parameters for requirements for the practical experience, and also the requirements for education and teaching compared to the professional standard of the year 2015. It explains the details of professional COMPETENCE OF A TEACHER, AND SHOWS THAT PROFESSIONAL competence is judged by the level of mastering of specific professional pedagogical skills.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, педагог дополнительного образования, профессиональная компетентность, профессионально-педагогические умения

Key words: professional standard, supplementary education teacher, professional competence, professional pedagogical skills

Для цитирования: Щербина А.И. Современные требования к профессиональной готовности педагога дополнительного образования. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 2. с. 39-44.

For citation: Scherbina A.I. Modern requirements for professional preparedness of teachers in supplementary education. Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 2. Pp. 39-44. (in Russ)

Скорость движения современного общества в направлении информатизации и глобализации, новые профессии, появляющиеся на рынке труда, роботизация и усложнения производств, вызовы настоящего времени предъявляют высокие требования к профессионально-важным качествам педагогов дополнительного образования.

Современный педагог должен обладать широким кругозором, быть компетентным в своей профессиональной области, мобильным и способным быстро реагировать в стремительно изменяющихся социально-экономических условиях современного общества. Ведь развитие и формирование ребенка во многом зависит от окружающих его значимых взрослых, их личностных качеств и ценностной направленности личности. Если ребёнок посещает учреждение дополнительного образования, то таким значимым взрослым для него становится педагог дополнительного образования. Поэтому учитывая вызовы со-

временного мира, требования, предъявляемые профессиональными стандартами к знаниям и умениям, особое внимание следует уделить личности педагогов дополнительных образовательных учреждений.

Личность каждого человека наделена только ей присущим сочетанием психологических черт и особенностей, образующих ее индивидуальность, составляющих своеобразие человека, его отличие от других людей. Индивидуальность проявляется в чертах темперамента, характера, привычках, преобладающих интересах, в качествах познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), в способностях, индивидуальном стиле деятельности и т.д.[5].

Личность - это понятие, охватывающее психологическую и социальную активность человека в его неповторимой индивидуальности. «Формирование индивидуально-личностных свойств происходит в процессе постижения конкретным человеком информации о себе и об окружающем мире посредством присущего ему индивидуального стиля, окрашивающего определенным образом его эмоциональные, мотивационные, когнитивные и коммуникативные характеристики»[5].

И.А. Зимняя говорит о том, что именно профессионально-психологический портрет специалиста характеризуется наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными (индивидуально-психологическими) характеристиками и коммуникативными (интерактивными) качествами в их совокупности по сравнению с педагогом любого другого уровня и формы обучения[6].

Педагогическая деятельность педагога дополнительного образовательного учреждения идентична общепедагогической по структуре, но отличается специализированными способами деятельности и приемами выполнения[6], будучи творческой и многоаспектной. «Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений - все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества»[1].

Можно по-разному оценивать качество и эффективность профессиональной деятельности педагога дополнительного образовательного учреждения - все зависит от профессионализма конкретного человека, качеств его личности и других факторов. Соответствие склонностей и способностей специалиста предъявляемым к нему данной профессией требованиям - один из основных критериев правильного выбора профессии.

Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» предлагает нам определенный набор профессионально важных качеств, умений и требований, следование которых приводит к высоким интеллектуальным и эмоциональным нагрузкам. При этом, именно работа с детьми, в силу специфики её сферы деятельности предъявляет высокие требования к личностным качествам педагога, его способности противостоять постоянно возникающим стрессовым ситуациям.

В мае 2018 года вышел Приказ Минтруда России от 05.05.2018 N 298н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых" (Зарегистрировано в Минюсте России 28.08.2018 N 52016)»[3], в котором отображены самые последние профессиональные требования для соответствия данной должности

Показано наименование вида профессиональной деятельности: «педагогическая деятельность в дополнительном образовании детей и взрослых»[3].

Целью выступает «организация деятельности обучающихся по усвоению знаний, формированию умений и компетенций; создание педагогических условий для формирования и развития творческих способностей, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, укреплении здоровья, организации свободного времени, профессиональной ориентации; обеспечение достижения обучающимися результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ»[2].

Основными трудовыми функциями, относящимися к обобщенной трудовой функции «Преподавание по дополнительным общеобразовательным программам»[3] являются:

- «организация деятельности обучающихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы;
- организация досуговой деятельности обучающихся в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы;
- обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу, при решении задач обучения и воспитания;
- педагогический контроль и оценка освоения дополнительной общеобразовательной программы;
- разработка программно-методического обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы;
- организация дополнительного образования детей и взрослых по одному или нескольким направлениям деятельности»[2].

Требования, предъявляемые к образованию и обучению, по сравнению с профессиональным стандартом 2015 года стали более лабильными и дающими больше возможностей для трудоустройства на работу.

Так, в утратившем силу приказе Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. N 613н « Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых" (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный N 38994)» требования к образованию и обучению были следующими:

- «среднее профессиональное образование - программы подготовки специалистов среднего звена;
- высшее образование - бакалавриат, направленность (профиль) которого, как правило, соответствует направленности дополнительной общеобразовательной программы, осваиваемой учащимися, или преподаваемому учебному курсу, дисциплине (модулю).

Дополнительное профессиональное образование - профессиональная переподготовка, направленность (профиль) которой соответствует направленности дополнительной общеобразовательной программы, осваиваемой учащимися, или преподаваемому учебному курсу, дисциплине (модулю).

При отсутствии педагогического образования - дополнительное профессиональное педагогическое образование; дополнительная профессиональная программа может быть освоена после трудоустройства.

Рекомендуется обучение по дополнительным профессиональным программам по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года» соответствующей направленности «организация дополнительного образования детей и взрослых по одному или нескольким направлениям деятельности»[2].

В Приказе Минтруда России от 05.05.2018 N 298н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых" (Зарегистрировано в Минюсте России 28.08.2018 N 52016) требования к образованию и обучению» имеют следующее наполнение:

«Высшее образование или среднее профессиональное образование в рамках укрупненных групп направлений подготовки высшего образования и специальностей среднего профессионального образования "Образование и педагогические науки"

или

Высшее образование либо среднее профессиональное образование в рамках иного направления подготовки высшего образования и специальностей среднего профессионального образования при условии его соответствия дополнительным общеразвивающим программам, дополнительным предпрофессиональным программам, реализуемым

организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и получение при необходимости после трудоустройства дополнительного профессионального образования по направлению подготовки "Образование и педагогические науки"[3].

Произошло уточнение также параметров *требования к опыту практической работы*. Так, в профстандарте 2015 года были обозначены следующие критерии:

«Для старшего педагога дополнительного образования и старшего тренера – преподавателя стаж работы по специальности не менее двух лет», а в стандарте 2018 года произошло уточнение направленности:

«Для старшего педагога дополнительного образования – не менее двух лет в должности педагога дополнительного образования, иной должности педагогического работника.

Для старшего тренера-преподавателя – не менее двух лет в должности тренера-преподавателя или педагога дополнительного образования соответствующей направленности»[3].

«Особые условия допуска к работе» остались без изменения и соответствуют современным нормативным актам. При этом в стандарте 2018 года появилось уточнение, касающееся организации экскурсий, путешествий, экспедиций и турпоходов со школьниками. В этих случаях для работы с детьми в качестве руководителей мероприятий необходимо обязательное прохождение инструктажа по обеспечению безопасности жизнедеятельности. «При привлечении к работе с несовершеннолетними в качестве руководителей туристских походов, экспедиций, путешествий с обучающимися - прохождение обучения по дополнительным общеобразовательным программам»[2].

Для каждой из трудовых функций в стандарте подробно описаны трудовые действия и необходимые для их осуществления умения и знания.

В свете вышеизложенного становится очевидно, что требования стандарта ориентированы прежде всего на профессиональную компетентность педагога, как показателя его готовности к данному виду деятельности. «Профессиональная компетентность - это характеристика степени соответствия требованиям профессии; выраженная способность применять свои знания и навыки, способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, реализации себя в профессиональном труде»[3].

Профессиональная компетентность педагога включает в себя и психолого-педагогическую компетентность трех составляющих его труда:

- педагогическую деятельность;
- педагогическое общение;
- личностное развитие педагога.

Таким образом, «психолого-педагогическая компетентность - это совокупность профессиональных, коммуникативных и личностных качеств педагога, позволяющих достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания обучающихся»[3].

Профессиональная компетентность оценивается уровнем «сформированности таких профессионально-педагогических умений как:

- гностические - познавательные умения в области приобретения профессиональных и психолого-педагогических знаний, предусматривающих получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизация собственного педагогического опыта, опыта новаторов и рационализаторов производства;
- организационно-методические – умения реализации учебно- воспитательного процесса, формирования мотивации»[3] обучения, организации учебно-профессиональной деятельности обучающихся, формирования коллектива, организации самоуправления;
- «конструктивные - умения разработки технологических процессов, учебной документации и технологических карт, тестов»[3];
- проектировочные - умение применять сформированные компетенции, видеть перспективы собственного профессионального роста, динамику уровня профессиональной компетентности;

- коммуникативные - умения строить общение с различными участниками образовательного процесса, регулировать процесс общения, организовывать обмен профессионально-значимой информацией или участвовать в нем;

- Специальные умения педагога - узкопрофессиональные умения в рамках своего предмета (умения петь, танцевать, шить, вязать, мастерить игрушки и т.д.)[4].

В формировании и развитии личности ребенка основополагающая роль принадлежит профессиональной компетентности педагога. Ведь, как сказал К.Д Ушинский, «только рядом с мастером может вырасти другой мастер, воспитать личность может только другая личность, лишь у мастера можно научиться мастерству»[7].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Галченко О. В., Ченцова И. В. Творчество педагога как норма профессиональной деятельности в условиях современных стандартов образования [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2015. — С. 6-8. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/202/8550/> (дата обращения: 12.12.2018).
2. ПРИКАЗ Минтруда России от 8 сентября 2015 г. N 613н ОБ УТВЕРЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА "ПЕДАГОГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ" (Зарегистрировано в Минюсте России 24 сентября 2015 г. N 38994) <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=260191> (дата обращения: 12.12.2018).
3. Приказ Минтруда России от 05.05.2018 N 298н " Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых" (Зарегистрировано в Минюсте России 28.08.2018 N 52016). <https://minjust.consultant.ru/documents/39969?items=1&page=4> (дата обращения: 12.12.2018).
4. Сизова О.А. Формирование профессионально-значимых качеств педагога дополнительного образования // Внешкольник. - 2013. - No 2. - С. 20-29.
5. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб., 2003.
6. Щербина А.И. О формировании профессионально важных качеств педагогов дошкольного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 10. - С. 336-340 / URL: <http://e-koncept.ru/2016/56875.htm>.
7. Ушинский К.Д. Педагогические статьи 1857-1861 гг. /соч.соч.. Сост. В.Я. Струминский. // Издательство академии Педагогических наук РСФСР - 1948. - том 2 - 656с — URL: http://elibrary.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/fs,1/

REFERENCES

1. Galchenko O. V., Chentsova I. V. creativity of the teacher as a norm of professional activity in the conditions of modern standards of education. Topical issues of modern pedagogy: materials VII international. scientific. Conf. (Samara, August 2015). Samara: LLC "Publishing house ASGARД", 2015Pp. 6-8. Available at: URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/202/8550/> (accessed: 12.12.2018).
2. ORDER of the Ministry of labor of Russia of September 8, 2015 N 613n ABOUT APPROVAL OF PROFESSIONAL STANDARD "THE TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN AND ADULTS" (Registered in Ministry of justice of Russia on September 24, 2015 N 38994) (old PROF. STANDARD). Available at: URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=260191> (accessed: 12.12.2018).
3. Order of the Ministry of labor of Russia from 05.05.2018 N298н On approval professional standard "Teacher of additional education of children and adults " (Registered in the Ministry of justice of Russia 28.08.2018 N 52016).(new PROF. STANDARD). Available at: URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/39969?items=1&page=4> (accessed: 12.12.2018).
4. Formation of professionally significant qualities teacher of additional education. Vneshkolnik. 2013. No. P. 20-29.

5. Sobchik L. N. The psychology of personality. Theory and practice of psycho-diagnostics. SPb., 2003.
6. Scherbina A. I. On the formation of professionally important qualities teachers of preschool education. Scientific and methodical electronic the journal "Concept". 2016. Vol. 10. C. 336-340 . Available at: URL: <http://e-koncept.ru/2016/56875.htm>.
7. Ushinsky K. D. Pedagogical статьи1857-1861rr.works volume 2. Compiled By V. Y. Struminski. Publishing Academy of Pedagogical Sciences 1948. vol.2 656p Available at: http://elibrary.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/fs,1/

Информация об авторе:

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук,, старший методист АНО ДПО «ЦРМК-образовательные программы» Россия, академикМАО,
г. Москва, Россия,

Получена: 12.12.2018

Information about the author:

Anna I. Scherbina, Candidate of Pedagogics, senior methodologist at Autonomous Nonprofit Organization of Supplementary Professional Education "Centre of Development of Interpersonal Relationships 'Educational Programs'"
Moscow, Russia

Received: 12.12.2018

УДК 37

АФИНОГЕНОВ Олег Сергеевич
«Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия

Oleg Sergeevich AFINOGENOV
Kuban state University
Krasnodar, Russia

**ПОНЯТИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
В ПЕДАГОГИКЕ:
СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА, ВИДЫ**

**THE CONCEPT OF DESIGN IN PEDAGOGY:
CONTENT, STRUCTURE, TYPES**

В предлагаемой статье говорится о том, как можно организовать и спроектировать образовательный процесс в основной школе. Рассмотрены такие понятия как «планирование», «проектирование» и «конкретные учебные ситуации». Дается теоретический анализ данного феномена. Раскрываются исторические аспекты появления понятия проектирование в педагогике, выделяются основные его этапы. Показана связь двух понятий, а также понимание педагогического проектирования как ведущей технологии социального воспитания обучающихся, как одной из сторон, непосредственно связанной с конкретными учебными ситуациями. Также в статье охарактеризованы трудности, которые испытывают учителя в процессе формирования конкретных учебных ситуаций, организации взаимодействия детей и родителей, в процессе становления ученика как субъекта проектирования.

The submitted article describes how to organize and design the educational process in primary school. Such concepts as planning, design and specific learning situations are considered. The theoretical analysis of this phenomenon is given. The article reveals the historical aspects of the emergence of the concept of design in pedagogy, highlights its main stages. The connection between the two concepts, as well as the understanding of pedagogical design as a leading technology of social education of students, as one of the parties directly related to specific educational situations. The article also describes the difficulties experienced by teachers in the process of formation of specific educational situations, the organization of interaction between children and parents, in the process of formation of the student as a subject of design.

Ключевые слова: субъекта выбора; проектирование учебного процесса; социально-педагогическое проектирование; учебные ситуации; деятельность учащихся, педагогов и родителей

Keywords: subject of choice; design of educational process; socio-pedagogical design; educational situations; activities of students, teachers and parents

Для цитирования: Афиногенов О. С. Понятие проектирования в педагогике: содержание, структура, виды. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 2. с. 45-48.

For citation: Afinogenov O.S. The concept of design in pedagogy: content, structure, types. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2018. Vol. 1. no. 2. Pp. 45-48. (in Russ)

В связи с усилением внимания к личности учащегося и личностно-ориентированному образованию одной из ведущих тенденций современности становится потребность в создании условий для саморазвития и самореализации. Значимым компонентом обеспечения необходимых условий служит ориентация педагогов на развитие учащихся в условиях осуществления конкретных учебных ситуаций. По мнению В.К. Игнатовича и Л.В. Иванченко, это позволяет сформировать интегративные характеристики ученика как субъекта выбора индивидуальной образовательной, а если сказать шире, то жизненной траектории, которые относятся, как отмечают авторы, «не к тому, что он должен выбрать, а к способности очерчивать для себя поле возможных выборов и осуществлять на нем свое самоопределение и наиболее успешно решать поставленные задачи, – «задачи на смысл» (А.Н. Леонтьев), которые имеют свое специфическое выражение в каждом проживаемом возрасте. Таким потенциалом обладает лишь некоторый круг проектных задач, содержащих в себе достаточно «горячую» для ученика личностную проблематику» [6].

В ходе организации образовательного процесса в основной школе часто возникают барьеры, которые обусловлены, с одной стороны, отсутствием интереса к учению со сто-

роны учащихся. С другой стороны, трудностями, которые испытывают учителя в процессе формирования конкретных учебных ситуаций, а также при проведении урока. Это приводит к тому, что ученик не видит смысла в учебе. Исходя из этого, можно сказать о том, что педагогам необходимы знания о проектировании конкретных учебных ситуаций для совершенствования своих действий в ходе проведения урока. Образовательный процесс в основной школе можно организовать и спроектировать. Для этого в учебном процессе необходимо найти место для каждой учебной задачи, надо уметь правильно и вовремя ее реализовать. В связи с этим необходимо изучать как формы протекания конкретных учебных ситуаций, так и процесс их проектирования в ходе организации образовательного процесса в основной школе.

Проблема изучения учебных ситуаций стоит на стыке изучения их такими науками, как педагогика и психология. Исследователей интересовали вопросы, связанные с изучением сущности учебной ситуации (Н.В. Бордовская, И.А. Зимняя, А.А. Реан), учебные ситуации как методы инициации смыслообразования в учебном процессе (С.Г. Агапова, В.С. Безрукова). Однако, в педагогике, по-прежнему имеется большой спектр проблем связанных с организацией процесса образования. И хотя есть теоретические предпосылки, и существует практический опыт организации учебного процесса, крайне мало исследований, связанных с выявлением особенностей проектирования учебных ситуаций в образовательном процессе основной школы.

Практика организации образовательного процесса в основной школе и недостаточная готовность к их восприятию, необходимость выявления педагогических условий для формирования учащихся ставит перед педагогикой целый ряд проблем. В этом плане достаточно перспективным выступает теоретическое и экспериментальное исследование проектирования конкретных учебных ситуаций при организации образовательного процесса в основной школе.

С термином «проектирование» тесно связано педагогическое проектирование. Оно выступает как предварительная разработка основных шагов предстоящей деятельности учащихся, педагогов и родителей. Данный термин заимствован педагогикой из технической области знания, где он означает создание опережающей проекции того, что затем будет материализовано.

Развитие педагогического знания, появление разнообразных методов, средств, форм педагогической деятельности сделало ее избыточно сложной. Именно в этой связи педагогика вынуждена прибегнуть к рекомендациям технократической ориентации. По мнению Л.М. Горбунова деятели этого направления убеждены в том, что на смену аморфности в вопросах регулирования поведения должна прийти эффективная педагогическая техника [3, с. 183].

В начале 70-х гг. прошлого столетия ученые стали более широко трактовать статус педагогики. На их взгляд, она представляет собой область деятельности, в которой совмещаются, во-первых, функция исследования реально протекающего процесса обучения и воспитания, во-вторых, функция создания (проектирования) систем обучения и воспитания [8].

В отечественной науке важное место в своих работах изучению проектирования отдал ученый В.П. Беспалько. Он определил проектирование как такое понятие, когда стоит задача конструирования сложных объектов. По его мнению, проектирование имеет строго отработанный алгоритм творческого процесса созидания, который широко применяется в человеческой практике [2, с. 411]. Таким образом, В.П. Беспалько символизировал признание проектирования как самостоятельного вида педагогической деятельности. Ученый разделил понятия «планирование» и «проектирование». По его словам, их отличие состоит в том, что проект обладает свойством однозначной воспроизводимости как процесса, так и его качества [там же, с. 395]. Каждый этап процесса проектирования осуществляется по определенному алгоритму, целесообразность которого заранее просчитывается.

В.П. Беспалько выделил пять этапов проектирования [там же, с. 412]:

1. Обсуждение цели создания проекта, т.е. возможно более четкий ответ на вопрос: Для чего создается данный объект?

Это большой вопрос, который подразумевает следующие подвопросы: Какова необходимость создания данного объекта, чем данный объект будет отличаться от уже существующих? Что нового будет внесено созданием этого объекта в науку и практику?

2. Создание предварительного эскиза объекта, определяющего в наиболее общих чертах его будущие характеристики. Это так называемый эскизный проект будущего объекта. Он может быть представлен в виде словесного описания, схемы, плана, чертежа или объемной модели, выполненной из легко обрабатываемых материалов.

3. Создание общего проекта данного объекта и выделение его составных частей. Здесь снова повторяются приведенные на первом этапе вопросы, но уже обращенные к составным частям объекта. Основным принципом работы на этом этапе является достижение тех же целей, но наиболее экономными средствами.

4. Детальная проработка проекта во всех его аспектах.

5. Оформление проекта и его качественное воплощение.

Ученый В. Дукельский увидел сущность проекта в том, что он всегда состоит из взаимосвязанных элементов и должен быть выстроен определенным образом [4, с. 57].

Г.Л. Копотева отмечает, что проект – это работа, которая направлена на решение какой-либо конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата [7, с. 5].

В современной трактовке слово «проектирование» означает процесс создания проекта-прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, его состояния. В основе любого проекта лежит проблема. Как отмечает В. Дукельский, проблема – основа всякого проекта. А верно осознанная проблема – это правильно избранный путь [5, с. 58].

Обращение к словарным источникам показывает, что слово проектирование часто отождествляется с другим словом планирование, которое имеет несколько значений: заранее намеченный порядок, последовательность осуществления каких-либо мероприятий; замысел, проект, основные черты какой-либо работы; способ рассмотрения, подходы к чему-либо.

Проектирование в образовании имеет свою специфику. Необходимо, чтобы выстраивались связи с другими видами социальных практик, создавались общественные коалиции, ориентированные на цели образования, выявлялись принципиально новые образовательные ресурсы, формулировались общественно значимая образовательная политика, бралась ответственность за социальные последствия реализуемых инициатив. Возникает противоречие между необходимостью реализации проектного подхода в развитии образования и недостаточной проработанностью в педагогике исходных концептуальных основ и моделей проектирования.

Решение теоретических проблем проектирования в практике современного образования требует спецификации данного подхода, которое можно обозначить как социально-педагогическое. Социальное по своим последствиям (изменения в общественной жизни), педагогическое – по области применения (сфера образования). Сегодня социально-педагогическое проектирование осуществляется на различных уровнях системы образования.

Н.В. Белобородов замечает, что социально-педагогическое проектирование понимают как ведущую технологию социального воспитания обучающихся, главный педагогический смысл которой – создание условий для социальных проб личности, необходимых механизмов для участия детей и молодежи в принятии решений; создание ситуации выбора, в которых школьник должен найти способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и социального опыта [1, с. 19].

В свою очередь Д.В. Хорев констатирует тот факт, что в самом общем виде социальный проект представляет собой такое действие, которое локализовано по месту, времени и ресурсам и ориентировано на достижение социально значимой цели [9, с. 27].

Таким образом, рассмотрев проектирование учебного процесса и социально-педагогическое проектирование как его разновидность, для нас большой интерес представляет изучение педагогического проектирования как одной из его сторон, непосредственно связанной с конкретными учебными ситуациями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белобородов Н.В. Технология социального творчества учащихся // Народное образование. № 1. 2011.
2. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М., 2008.
3. Горбунов Л.М. Практическая педагогика. М., 2013.
4. Дукельский В. О проектах, важнейших принципах проектных технологий и о необычных пособиях. // Технология. № 10. 2013.
5. Игнатович В.К., Бугакова М.В. Формирование гражданской компетентности школьников в условиях инновационного образования (на материале инновационной деятельности педагогического коллектива МБОУ «СОШ № 24» г. Краснодара): учебно-методическое пособие. Краснодар: КубГУ, 2014. 58 с.
6. Игнатович В.К., Иванченко Л.В. Личностные образовательные результаты: сущность и подходы к оцениванию. // Образование и наука в современных условиях. Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс».
7. Копотева Г.Л. Дидактика уверенности в себе: проектируем урок, реализующий требования ФГОС. Основное общее образование. Волгоград, 2014.
8. Проектирование в образовании: сущность, подходы, особенности. URL:http://www.superinf.ru/view_helpstud.php&did=2232.
9. Хорев Д.В. Социальный проект в учреждении дополнительного образования // Воспитание школьников. № 3. 2014.

REFERENCES

1. Beloborodov N.V. Technology of social creativity of students. Public education. No. 1. 2011.
2. Bespalko V.P. Natural-Shaped pedagogy. M., 2008.
3. Gorbunov L.M. Practical pedagogy. M., 2013.
4. Dukel'skii V. On projects, the most important principles of design technologies and unusual manuals. Technology. No. 10. 2013.
5. Ignatovich V.K., Bugakova M.V. Formation of civil competence of school students in the conditions of innovative education (on the material of innovative activity of pedagogical collective of MBOU «school No. 24» of Krasnodar): educational and methodical manual. Krasnodar: Kuban State University, 2014. 58 p.
6. Ignatovich V.K., Ivanchenko L.V. Personal educational results: essence and approaches to evaluation. Education and science in modern conditions. Center for scientific cooperation «Interactive plus».
7. Kopoteva G.L. Didactics of self-confidence: designing a lesson that implements the requirements of the GEF. Basic general education. Volgograd, 2014.
8. Design in education: essence, approaches, features. Available at: URL:http://www.superinf.EN/view_helpstud.php&did=2232.
9. Khorev D.V. Social project in the institution of additional education. Education of schoolchildren. No. 3. 2014.

Информация об авторе:

Афиногенов Олег Сергеевич, магистр педагогики «Кубанский государственный университет», учитель МБОУ «СОШ № 24» г. Краснодар, Россия

Information about the author:

Afinogenov Oleg Sergeevich, Master of Pedagogy, Kuban State University, Teacher at School № 24 Krasnodar, Russia

Получена: 30.11.2018

Received: 30.11.2018

УДК 37.013.75

БЕРЕЗОВСКАЯ Василиса Алексеевна
Таганрогский институт имени А. П. Чехова
(филиал)
Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)
Таганрог, Россия
vasilisa.berezovskaya@yandex.ru

Vasilisa A. BEREZOVSKAYA
Taganrog Institute of A. Chekhov (branch)
Rostov state University of Economics (RINCH)
Taganrog, Russia
vasilisa.berezovskaya@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И
КОГНИТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ
ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ
А.Г. ШНИТКЕ**

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND
PEDAGOGICAL COMMUNICATION AND
COGNITIVE COMMUNICATION BASED ON
THE STUDY OF THE MUSICAL HERITAGE
OF SCHNITTKE**

В настоящем спецкурсе представлен материал для подготовки бакалавров и магистрантов педагогических вузов (музыкально-педагогическая направленность), формирующий всестороннюю, гармонично развитую личность. Спецкурс был апробирован на музыкальных занятиях с бакалаврами 1-4 курсов и магистрантами 1-3 курсов Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» в 2015-2018 гг. В спецкурсе большое внимание уделяется воспитанию культуры мышления, развитие которой А.Г. Шнитке считал важной частью образовательного процесса. Спецкурс рассчитан на 32 часа. Содержание предмета имеет тематический план, состоящий из 15 тем: вступительное занятие, произведения для оркестра, concerti grossi, инструментальные концерты, камерно-инструментальная музыка, камерно-инструментальные ансамбли, инструментальные сочинения, фортепианная музыка, вокальные и хоровые произведения, камерно-вокальные сочинения, театральная музыка, опера и музыка к драматическим спектаклям, музыка к кинофильмам, электронная музыка и каденции. Все уроки предполагают активное участие в процессе педагога и студентов. На занятиях используются разнообразные формы и методы: рассказ, презентация, дискуссия, анализ, слушание, исполнение, импровизация, сочинение. В конце каждого урока преподаватель ставит перед обучаемыми вопрос для размышления, соответствующий теме занятия.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое общение, когнитивная коммуникация, профессиональная компетентность, музыкальная культура, интерпретативный курс, интеграция

Для цитирования: Березовская В.А. Развитие профессионально-педагогического общения и когнитивной коммуникации на основе изучения музыкального наследия А.Г. Шнитке. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 2. с. 49-67.

This special course presents material for the preparation of bachelors and masters of pedagogical universities (musical and pedagogical orientation), forming a comprehensive, harmoniously developed personality. The special course was tested at music classes with bachelors of 1-4 courses and undergraduates of 1-3 courses of the Taganrog Institute of Chekhov (branch) of the Rostov state economic University (RINH) in 2015-2018, the special course pays great attention to the education of the culture of thinking, the development of which Shnitke considered an important part of the educational process. The special course is designed for 32 hours. The content of the subject has a thematic plan consisting of 15 topics: introductory lesson, works for orchestra, concerti grossi, instrumental concerts, chamber-instrumental music, chamber-instrumental ensembles, instrumental compositions, piano music, vocal and choral works, chamber-vocal compositions, theatrical music, Opera and music for dramatic performances, music for movies, electronic music and cadences. All lessons involve active participation in the process of the teacher and students. The classes use a variety of forms and methods: story, presentation, discussion, analysis, listening, performance, improvisation, composition. At the end of each lesson, the teacher poses a question for students to reflect on the topic of the lesson.

Key words: Professional-pedagogical communication, cognitive communication, professional competence, musical culture, interpretative discourse, integration

For citation Berezovskaya V.A. Development of professional and pedagogical communication and cognitive communication based on the study of the musical heritage of Schnittke. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 2. Pp. 49-67. (in Russ)

Духовный рост личности, базирующийся на лучших образцах общечеловеческой культуры, является главной педагогической задачей, решение которой свидетельствует о подлинном качестве современного образования, формирующего гармонически развитую личность. О значимости проблемы образования свидетельствует внимание к ее решению Президента и правительства РФ: Указ Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»¹, обязывающий правительство обеспечить достижение национальных целей развития страны по направлениям: образование; наука; культура. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» указывает, что «...основными принципами государственной политики являются создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания»². В послании Президента Федеральному Собранию артикулируется необходимость «...перехода к принципиально новым, в том числе индивидуальным технологиям обучения, уже с ранних лет прививать готовность к творческому поиску, учить работе в команде»³.

В рамках реализации заказа российского общества на подготовку гармонично развитой, креативной личности нами был разработан и апробирован спецкурс «Развитие профессионально-педагогического общения и когнитивной коммуникации на основе изучения музыкального наследия А.Г. Шнитке», являющийся составной частью подготовки бакалавров педагогического вуза по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», магистрантов, обучающихся по магистерской программе 44.04.01.09 «Музыкальное образование».

Спецкурс способствует дальнейшему

- развитию музыкальной культуры;
- формированию общекультурных, профессиональных, специальных компетенций;
- расширению педагогической и научно-исследовательской видов деятельности обучающихся.

Спецкурс способствует формированию и дальнейшему развитию у студентов профессиональной компетентности будущего педагога на основе знакомства с музыкальным творчеством А.Г. Шнитке, его педагогическими взглядами, методическими приемами, императивами творческой деятельности. На занятиях предполагается обсуждение следующих интегрированных тем: теория аффектов в музыке, теория музыкальных эмоций, влияние музыки на психологическое и физиологическое состояние человека и др.

Спецкурс включает в себя занятия интегрированного типа, состоящие из лекционного материала, слушания музыки, просмотра видеофильмов, анализа музыкальных текстов (интонационно-смысловой и семантический).

Цель спецкурса:

Формирование профессионально-педагогического общения, на основе развития нового музыкального сознания у студентов в процессе изучения музыкального наследия А.Г. Шнитке.

Задачи спецкурса:

- 1) выявить и развить коммуникативные и творческие способности студентов через призму интерпретативного дискурса;
- 2) раскрыть содержательные и методические аспекты музыкального произведения через призму внутритекстового смыслообразования;

¹ Указ Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 г. № 204

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция). 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ ...

³ Послание Президента Федеральному Собранию 1 марта. 2018 г.

3) формирование музыкально-образного мышления посредством совместного анализа музыкального текста с учетом императивов, разработанных А.Г. Шнитке;

4) через систему педагогических и методических приемов и принципов формировать устойчивые навыки профессионально-педагогического общения.

На занятиях спецкурса «Развитие профессионально-педагогического общения и когнитивной коммуникации на основе изучения музыкального наследия А.Г. Шнитке» обучаемые развивают дивергентное мышление, воображение, самостоятельность, мотивацию; приобретают понятийные и информативные знания. Понятийные знания рациональные: словарь ключевых терминов, методик и методологических принципов. Информативные знания имеют фоновое, сопроводительное назначение для лучшего усвоения понятийных знаний и расширения кругозора обучаемых.

Рациональное в спецкурсе неотделимо от эмоционального:

– по К. Спинору: музыкальные ощущения и восприятие; музыкальное действо; музыкальная память и музыкальное воображение; музыкальный интеллект; музыкальное чувствование;

– по Б.М. Теплову: ладовое чувство; способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями; музыкально-ритмическое чувство.

В настоящем спецкурсе учебный материал расположен по *принципу* наращивания информативных и понятийных знаний. Тематика спецкурса выстроена в хронологическом порядке; метод изложения материала – концентрический, что позволяет

– дифференцировать и интегрировать полученные в ходе занятия знания для их дальнейшего использования в собственной образовательной практике объекта;

– слушать музыкальные произведения, сопровождаемые видеорядом, анализировать их и рефлексировать музыкальный текст;

– развивать логику собственной мыслительной деятельности, творческое отношение к музыкальному наследию А.Г. Шнитке;

– содействовать самоактуализации обучаемых.

Спецкурс рассчитан на 1 семестр (32 часа), по 2 часа в неделю.

Основные виды деятельности обучаемых: слушание; исполнение; коммуникация (монолог, диалог, беседа, дискуссия), сочинение.

Формой контроля деятельности обучаемых является подготовка и участие в дискуссии по обозначенной педагогом проблематике; написание эссе, доклада и их последующая презентация. Автором спецкурса предусмотрены индивидуальные домашние задания, дополняющие объем материала занятия. При контроле сформированности компетенций учитываются индивидуальные возможности и обстоятельства личностного роста субъекта.

Новизна спецкурса обусловлена

– изложением материала с соблюдением принципов историчности, доступности, нарастающей трудности, принципа интеграции, а также концентрического принципа;

– расширением тем-персоналий, обращенных к творчеству композитора;

– возможностью проведения занятий в удобное время;

– необходимостью привлечения широкого спектра методов работы с музыкальным произведением, из которых ведущее место занимает проектная деятельность обучаемых;

– привлечением к анализу музыкальных произведений широкого спектра текстов, содержащих национальные, конфессиональные, этнические компоненты;

– перспективой проведения диагностических процедур для выявления интеллектуального образования обучаемых и качества предоставляемого образования в результате освоения указанного спецкурса;

– наличием разнохарактерного списка методической литературы, позволяющего обучаемому самостоятельно продвигаться по образовательной траектории.

В результате изучения спецкурса обучаемый должен

знать:

- специфику музыки А.Г. Шнитке;
- возможности музыкального искусства в отражении жизни;
- основные жанры музыки А.Г. Шнитке;
- богатство музыкальных образов и способов их развития;
- основные формы музыки композитора;
- роль музыки в культуре и в синтетических видах творчества;
- характерные черты и образцы творчества российских и зарубежных композиторов;

ров;

уметь:

- эмоционально-образно воспринимать и анализировать музыкальные произведения;
- узнавать на слух изученные произведения, исполнять их;
- исполнять свою партию в хоре в простейших двухголосных произведениях;
- при проведении типологического анализа музыкальных произведений выявлять общее и различное на основе имеющихся знаний об интонационной природе музыки, музыкальных жанрах, стилевых направлениях, образной сфере музыки и музыкальной драматургии;
- распознавать на слух и воспроизводить знакомые мелодии изученных произведений инструментальных и вокальных жанров;
- выявлять особенности интерпретации одной и той же художественной идеи в разных музыкальных жанрах;
- устанавливать взаимосвязи между произведениями для оркестра, камерно-инструментальной музыкой, фортепианной музыкой на уровне общности идей, тем, художественных образов;
- использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни;

владеть:

- инструментальным и певческим музицированием;
- способами мышления (индукция-дедукция) о музыке и ее анализе, выражением собственного мнения по представленным музыкальным текстам;
- навыками музыкального самообразования (посещение концертов, музыкальных спектаклей, прослушивание музыкальных радио- и телепередач и др.);
- многообразием форм выражения личных музыкальных предпочтений и впечатлений (выступление, диспут, презентация) на музыкальных занятиях.

При изучении своеобразия классической музыки учебный материал может изменяться и дополняться по усмотрению учителя с целью приближения его к панораме современной музыкальной жизни, условиям учебно-воспитательного процесса и сфере интересов обучаемых.

Таблица 1. Тематический план

Table 1. Thematic plan

Тема	Содержание занятия	Медиа	Кол-во часов
Вступительный урок	Исторические, культурные, социальные предпосылки появления музыки А.Г. Шнитке	Видео, презентация, аудиозаписи, книги, фотоматериалы, балет, мультипликационные фильмы, воспоминания современников и учеников.	2

Произведения для оркестра А.Г. Шнитке	Симфонический оркестр. Элементы музыкальной выразительности. Содержание музыкального произведения. Композиция. Звуковысотные шкалы. Специфичность замысла. Ритм. Тон. Алеаторика. Кульминация хаоса. Реприза	1. Фрагмент симфонии (Симфония № 1) в четырех частях. I. Senza tempo – Moderato – Allegro – Andante; II. Allegretto; III. Lento; IV Lento(1972). 2. Фрагмент симфонии № 2 «St. Florian» для солистов, камерного хора и симфонического оркестра (1979). 3. Симфония № 3. Moderato; Allegro; Allegro pesante; Adagio(1981). 4. Симфония № 4 для солистов и камерного оркестра (1984).	2
Concerti grossi	Симфонический оркестр. Элементы музыкальной выразительности. Содержание музыкального произведения. Музыкальная форма и музыкальная драматургия. Тематизм и гармония. Индивидуальная логика произведения. Преодоление разрыва между серьезной и развлекательной музыкой.	1. ConcertoGrosso № 1 для двух скрипок, клавесина и струнных. Preludio – Toccata – Recitativo – Cadenca – Rondo – Postludio (1977). 2. ConcertoGrosso № 2 для скрипки, виолончелии симфонического оркестра. Andantino – Pesante – Allegro – Andantino (1981-1982). 3. ConcertoGrosso № 3 для двух скрипок, клавесина, челесты, фортепиано и 14 струнных. Allegro – Resoluto – Pesante – Adagio – Moderato (1985).	2
Инструментальные концерты	Слушание, анализ, дискуссия средств и элементов музыкальной выразительности. Симбиоз звучания музыкальных инструментов в оркестре. Созерцание, экстаз, просветление. Обретенная вера. Концепция веры в музыке. Зашифрованные древние символы.	1. Концерт № 1 для скрипки; (1957). 2. Концерт № 2 для скрипки и камерного оркестра (одночастный, 1966). 3. Концерт № 3 для скрипки и камерного оркестра (1978). 4. Концерт № 4 для скрипки с оркестром (1984). 5. Концерт для фортепиано с оркестром (1960). 6. Концерт для фортепиано и струнных (одночастный, 1979). 7. Концерт для гобоя, арфы и струнных инструментов (одночастный, 1971). 8. Концерт для альта с оркестром (1985).	2

Произведения А.Г. Шнитке для оркестра	Сравнительный аспект творчества в многообразии жанров и форм его представленности. Средства выражения эмоционального фона композитора. Патриотизм музыкального произведения (стилистический и семантический анализ). Межкультурная коммуникация в музыке А.Г. Шнитке. Игра образов в музыке.	1. Детская сюита (1961). 2. Музыка для фортепиано и камерного оркестра (1964). 3. Чарльстон для эстрадного ансамбля (1965). 4. Два фрагмента для малого симфонического оркестра из музыки к кинофильму «Сказ о том, как царь Петр арапа женил» (1976). 5. Гоголь-сюита для оркестра (1981). 6. Ритуал для симфонического оркестра. Памяти погибших во второй мировой войне (к 40-летию освобождения г. Белграда, 1984-1985). 7. (K)einSommernachtsraum (Не по Шекспиру) для симфонического оркестра (1985).	2
Камерно-инструментальная музыка	Компетентность композитора – перформанс – резонанс музыкального произведения	1. Соната № 1 для скрипки и фортепиано (1963). 2. Соната № 2 для скрипки и фортепиано (одночастная, 1968). 3. Quasi una sonata (1987). 4. Соната для виолончели и фортепиано (1978).	2
Камерно-инструментальные ансамбли	Коллаборативные творческие процессы в мастерской композитора. Взаимопроникновение элементов индивидуального и чужого стилей. Вариация додекафонии. Смысловая концентрация.	1. Струнный квартет № 1 (1966). 2. Струнный квартет № 2 (1980). 3. Фортепианный квинтет (1972). 4. Септет для флейты, двух кларнетов, скрипки, альты, виолончели, клавесина (1981-1982). 5. Струнное трио (1985). 6. Трио-соната для камерного оркестра (1989).	2

Инструментальные сочинения А.Г. Шнитке	Жанровое многообразие, стилистическая окраска музыкальных произведений, эмпирическая эстетика. Дух времени в музыке А. Шнитке. Европейская музыка и тенденция к расширению музыкального пространства. Столкновение музыкальных времен. Органическое единство формы. Ассоциации. Коллаж и суперколлаж. Интеграция стилей, их демократизация. Смелость, агрессия, полетность, сомнение.	1. Диалог для виолончели и 7 инструментов (1965). 2. Серенада для скрипки, кларнета, контрабаса, фортепиано и ударных (1968). 3. Канон памяти Игоря Стравинского для струнного квартета (1971). 4. Сюита в старинном стиле для скрипки и фортепиано. Пастораль, балет, менуэт, фуга, пантомима (1972). 5. Гимны (виолончель, арфа, фангот, литавры, колокола (1974-1979). 6. Cantusperpetuus для клавишных инструментов и ударных (1975). 7. Прелюдия памяти Д. Шостаковича для двух скрипок (1975). 8. MOZ-ART для двух скрипок (1976). 9. StilleNacht – обработка немецкой песни для скрипки и фортепиано (1978). 10. Lebenslauf для четырех метрономов, трех исполнителей на ударных инструментах и фортепиано (1982). 11. SchallundHall – «Звук и отзвук» - для тромбона и орамена (1983).	2
Фортепианная музыка А.Г. Шнитке	Проблема адаптации нотного текста. Возникновение полистилистических гибридов. Принцип аллюзии. Алеаторика. Сонористика. Ритмический жизненный круг	1. Прелюдия и фуга (1963). 2. Импровизация и фуга (1965). 3. Вариации на один аккорд (1965). 4. Четыре пьесы: «Наигрыш», «В горах», «Кукушка и дятел», «Напев» (1971). 5. Посвящение Игорю Стравинскому, Сергею Прокофьеву и Дмитрию Шостаковичу для фортепиано в шесть рук(1979).	2

Хоровые и вокальные сочинения А.Г. Шнитке	Апокалиптическое напоминание об ответственности за мир и планету. Борьба против милитаризма. Гуманизм творчества А. Шнитке. Размышления о жизни.	1. Нагасаки – оратория для меццо-сопрано, смешанного хора и симфонического оркестра (1958). 2. Песни войны и мира – кантата для сопрано, смешанного хора и симфонического оркестра (1959). 3. История доктора Иоганна Фауста (seidnuechternundwachtet) – кантата для контратенора, контральто, тенора, баса, смешанного хора и оркестра (1983). 4. Реквием – из музыки к драме Ф. Шиллера «Дон Карлос» (1975). 5. Der Sonnengesang des Franz von Assisi для двух смешанных хоров и шести инструментов (1976). 6. Minnesang для 52 хористов (1980). 7. Концерт для смешанного хора. Стихи Григора Нарекаци (1984-1985).	2
Камерно-вокальные сочинения А.Г. Шнитке	Авторское воображение композитора. Новации. Контраст разностилевых элементов. Иерархичность сознания композитора.	1. Три стихотворения Марины Цветаевой для меццо-сопрано и фортепиано (1965). 2. Голоса природы – для десяти женских голосов и вибратона (без слов) (1972). 3. Три мадригала – для сопрано, скрипки, альты, контрабаса, вибратона, клавесина (1980). 4. Три сцены – для сопрано и ансамбля (1980).	2
Театральная музыка А.Г. Шнитке	Идея интерпретации звука как «краски». Мелодический и ритмический тематизм. Неевропейская краска фортепиано. Аккорды. Ритм. Реприза.	1. «Лабиринты» - балет в трех эпизодах (1971). 2. Желтый звук («Dergelbe Klang») – сценическая композиция для пантомимы, инструментального ансамбля, сопрано, смешанного хора (1974). 3. Эскизы – хореографическая фантазия на темы Гоголя, балет в одном действии (1985). 4. «Пер Гюнт» - балет в трех актах (1986-1987).	2

Опера и музыка к драматическим спектаклям А.Г. Шнитке	Контрастное противоборство образов произведения. Катарсис. Артикуляция музыки. Микро и макротема музыки А. Шнитке. Техника «звукового центра». Гемитоника. Симметричность / асимметричность звуковысотной серии.	1. «Одиннадцатая заповедь» - опера в двух актах (1962). 2. «Цезарь и Клеопатра» (Б. Шоу). 3. «Дон Карлос» (Ф. Шиллер). 4. «Борис Годунов» (А.С. Пушкин). 5. «Турандот» (Б. Брехт). 6. «Утиная охота» (А. Вампилов). 7. «Ревизская сказка» (по Н.Гоголю). 8. «Роза и крест» (телепостановка по А. Блоку). 9. «Маяковский начинается» - музыка к стихам В. Маяковского.	2
Музыка А.Г. Шнитке к кинофильмам	Жанровые особенности звучания музыкальных произведений А. Шнитке. Интонация. Контрастные вариации. Сериализм. Авторский стиль. Гармоничность и законченность. Тембровые вариации.	1. Вступление – 1962; 2. Вызываем огонь на себя – 1963; 3. Похождения зубного врача – 1965; 4. Шуточка – 1966; 5. Дневные звезды – 1966; 6. Дом и хозяин – 1967; 7. Комиссар – 1967; 8. Ангел – 1968; 9. Шестое июля – 1968; 10. Стеклозвонки – 1968; 11. Стреляные гильзы – 1968; 12. Ночной звонок – 1968; 13. Вальс – 1969; 14. Тоска – 1969; 15. Балерина на корабле – 1969; 16. Дядя Ваня – 1970; 17. Спорт, спорт, спорт – 1970; 18. Чайка – 1970; 19. Наш Гагарин – 1971; 20. Последний рейс Альбатроса – 1971; 21. На углу Арбата и улицы Берулины – 1972; 22. Города и годы – 1973; 23. Агония – 1974; 24. Сказ о том, как царь Петр арапа женил – 1976; 25. Экипаж – 1980; 26. Отец Сергей – 1978; 27. Прощание – 1980; 28. Звездопад – 1983; 29. Сказка странствий – 1982; 30. Белый пудель – 1984	4

Электронная музыка А.Г. Шнитке и каденции	Катарсис. Артикуляция музыки. Микро и макротема музыки А. Шнитке. Мелодические возможности. Композиция. Потенциал музыки А. Шнитке.	1. «Поток» - электронное сочинение (1969). 2. Каденция для скрипки соло, 10 скрипок и литавр к «Скрипичному концерту Л. Бетховена» (1975). 3. Каденция к Клавирному концерту В. Моцарта с-moll (1975). 4. Три каденции к Клавирному концерту В. Моцарта с-dur(1980). 5. Две каденции к Концерту В. Моцарта для фагота с оркестром (1983).	2
--	--	---	----------

СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДМЕТА

Тема 1. Вступительный урок

Рассказ о музыке А.Г. Шнитке. Содержание его музыкальных произведений. Элементы музыкальной выразительности. Специфика выражения жизненного содержания средствами музыки. Исторические, культурные, социальные предпосылки появления музыки А.Г. Шнитке. Метр и ритм, лад и гармония, динамика и темп, регистр и тембр, виды фактуры. Их значение в создании художественных образов.

Использование воспоминаний современников и учеников о композиторе. Презентация сюжетов о мастере. Фотоматериалы, раскрывающие биографические предпосылки становления человека и композитора А.Г. Шнитке.

Вопрос для размышления: что в содержании занятия Вы восприняли всерьез? Какую новую учебную культуру пропагандировал А.Г. Шнитке?

Тема 2.Произведения для оркестра А.Г. Шнитке

Симфонический оркестр. Музыкальные жанры. Общая характеристика.

История развития оркестра. Расположение инструментов в симфоническом оркестре. Концертный и оперный оркестр. Дирижёр. Роль дирижёра в донесении до слушателя композиторского замысла. Теории возникновения музыкальных инструментов. Деление музыкальных инструментов на семейства в зависимости от материала, из которого они изготавливаются, и способа извлечения звука. Музыка – искусство применения тембров. Жанры музыки.

Симфонический оркестр. Рассмотрение содержательных связей. Элементы музыкальной выразительности. Содержание музыкального произведения. Композиция. Звуковысотные шкалы. Специфичность замысла. Звуковые процессы и их содержательная интерпретация. Ритм. Тон. Алеаторика. Кульминация хаоса. Реприза. Эмоциональная кульминация.

Вопрос для размышления: в чем заключается модус креативности? Каков эпистемный потенциал музыкального текста?

Тема 3. Concertigrossi

Симфонический оркестр. Элементы музыкальной выразительности. Содержание музыкального произведения. Музыкальная форма и музыкальная драматургия. Тематизм и гармония. Индивидуальная логика произведения.

Образцы фортепианных токкат (Р. Шуман, Ф. Мендельсон, Д. Д. Шостакович). Фантазийность музыки. Размер и характер прелюдий. Речитатив как музыкальный ресурс, передающий действие. Минимализм в музыкальном сопровождении. Рондо как музыкальная форма, основанная на чередовании неизменной темы различных эпизодов. Виды

рондо (старинное, классическое, послеклассическое). Темп и символика. Интерпретация музыки А.Г. Шнитке.

Вопрос для размышления: как происходит поиск рационального в музыкальном произведении? В чем заключен плюрализм смыслов композитора?

Тема 4. Инструментальные концерты

Слушание, анализ, дискуссия средств и элементов музыкальной выразительности. Симбиоз звучания музыкальных инструментов в оркестре.

Акустические факторы в музыке. Многотембральность музыки А.Г. Шнитке. Сила воздействия музыкальных образов композитора. Интонации, мелодические и гармонические обороты. Аффекты в музыке А.Г. Шнитке. Музыкальные тексты как носители эмоциональной информации. Музыкальный замысел творца и чувственный резонанс слушателя. Временные и синтетические модификации в музыке А.Г. Шнитке. Средства музыкальной изобразительности. Формирование нового типа слушателя. Квалифицированное музыкальное восприятие музыки А. Шнитке. Этико-смысловая оценка музыкального текста. Развитие музыкального мышления.

Вопрос для размышления: Является ли язык искусства – субдисциплиной лингвистики? Что Вы можете сказать о доминировании вербального языка – посреднике между знаковой, языковой системами и сознанием при анализе музыкальных текстов?

Тема 5. Произведения А.Г. Шнитке для оркестра

Виды инструментов и их роль в реализации замысла композитора. Сюжет произведения. Игра образов в музыке. Музыкально-ассоциативное и вербализированное мыслительное начало. Сравнительный аспект творчества в многообразии жанров и форм его представленности. Средства выражения эмоционального фона композитора. Патриотизм музыкального произведения (стилистический и семантический анализ). «Моделирование» слушателя. Межкультурная коммуникация в музыке А.Г. Шнитке. Формирование музыкального мышления с помощью музыки А. Шнитке. Знак и смысл. Музыкальная интонация. Связь вербального и музыкального языков.

Вопрос для размышления: что такое «когнитивное пространство» и какова его роль в передаче информации в процессе коммуникации?

Тема 6. Камерно-инструментальная музыка

Компетентность композитора – перформанс – резонанс музыкального произведения. Структурные варианты музыкальных знаков. Музыкальные смыслы и значения. Семантика музыкального языка. Комбинация звуков. Интонация. Мелодическая линия: оптимизм – восторженность и элегичность - безвозвратность. Мотивы, фразы, предложения в музыке А. Шнитке. Лады, типологические ритмы, тембры, гармонические обороты, регистры, фактура музыкальных текстов А. Шнитке.

Вопрос для размышления: охарактеризуйте понятие аудиальное воспитание».

В чем заключается суть субъекториентированного музыкально-эстетического образования по А. Шнитке?

Тема 7. Камерно-инструментальные ансамбли

Коллаборативные творческие процессы в мастерской композитора. Взаимопроникновение элементов индивидуального и чужого стилей. Вариация додекафонии. Жанры академической музыки. Диалогизация. Музыкальное общение. Развитие музыкального мышления. Полифония. Эстетика музыкальных текстов А. Шнитке. Музыка в сонатной

форме и драматическая пьеса. Структура сонатной формы (экспозиция, разработка, реприза). Интеллектуальный потенциал музыки А.Г. Шнитке. Уровни музыкальной формы.

Вопрос для размышления: каковы прагматические аспекты музыкального произведения?

Тема 8. Инструментальные сочинения А.Г. Шнитке

Жанровое многообразие, стилистическая окраска музыкальных произведений, эмпирическая эстетика. Дух времени в музыке А.Г. Шнитке. Европейская музыка и тенденция к расширению музыкального пространства. Столкновение музыкальных времен. Органическое единство формы. Ассоциации. Коллаж и суперколлаж. Интеграция стилей, их демократизация. Виды музыкальных лирических произведений. Формы канонов. Интонационная форма. Абстракции и логика в музыке А.Г. Шнитке. Композиция музыкального произведения. Смещение стилей.

Вопрос для размышления: каково содержание творческого потенциала субъекта, объекта и предмета?

Тема 9. Фортепианная музыка А.Г. Шнитке

Проблема адаптации нотного текста. Возникновение полистилистических гибридов. Принцип аллюзии. Алеаторика. Сонористика. Многоголосное полифоническое произведение. Виды импровизации (экспромт, свободная импровизация, классическая импровизация). Импровизация в фольклоре и неевропейской музыке. Вокальная культовая музыка. Вариации (гармония, мелодия, голосоведение (полифония), ритма тембр, оркестровка). Спонтанные вариации. Композиционный уровень музыкальных произведений А. Шнитке. Интонационный аспект музыкальных текстов.

При подготовке студентов к концертной деятельности наиболее эффективные приемы: прямого показа педагогом, рассказа, объяснения, иллюстрирования, анализа музыкально-исполнительской деятельности.

Вопрос для размышления: что такое «продукт творческой деятельности»?

Тема 10. Хоровые и вокальные сочинения А.Г. Шнитке

Апокалиптическое напоминание об ответственности за мир и планету. Борьба против милитаризма. Гуманизм творчества А. Шнитке. Размышления о жизни. Оратория, кантата. Эпико-драматический характер, ясность, сюжетность музыкальных текстов А. Шнитке. Сравнение с классическими ораториями Г. Ф. Генделя, Й. Гайдна и образцами русской оратории композиторов 20 в. (Ю. А. Шапорин, Г. В. Свиридов, Р. К. Щедрин). Воспитание патриотизма на примере анализа музыки А.Г. Шнитке. Кросскультурный вектор творчества композитора. Стихи Григора Нарекаци – слово к Богу, идущее из глубин сердца. Душевные страдания А. Шнитке о мире и человечестве; добре и зле в музыкальных текстах.

Вопрос для размышления: что означает концепт «вкусовая интеллигентность»?

Как Вы понимаете «новую» музыкальную эстетику А. Шнитке?

Тема 11. Камерно-вокальные сочинения А.Г. Шнитке

Авторское воображение композитора. Социокультурные предпосылки возникновения камерно-вокальных сочинений А.Г. Шнитке. Новации. Контраст разностилевых элементов. Иерархичность сознания композитора. Дифференциация жанров. Жанровая характеристика. Национальная характерность. Особенности инструментальной и вокальной музыки А.Г. Шнитке. Структура музыки. Связь музыки с поэзией, театром, живописью, эксперимент в музыке А. Шнитке.

Вопрос для размышления: какова новая педагогическая опция, сформулированная А. Шнитке?

Тема 12. Театральная музыка А.Г. Шнитке

Идея интерпретации звука как «краски». Эстетический потенциал музыки А. Шнитке. Стилистическая широта и жанровое разнообразие музыки А. Шнитке. Современная национальная стилистика. Музыкальный язык композитора. Музыкально-выразительные средства в текстах А. Шнитке. Репрезентативность. Принципы и функции музыки. Мелодический и ритмический тематизм. Неевропейская краска фортепиано. Аккорды. Интонация. Ритм. Реприза. Развитие когнитивности. Радикальная последовательность резонанса человеческого бытия.

Вопрос для размышления: что сигнализирует о стиле «зрелого» композитора?

Согласны ли Вы с мнением А. Г. Шнитке? «О красивом названии и возвышенном мышлении. Творение нового урока у меня всегда начинается с поиска красивого и желательно поэтичного названия. Потому что поэтичное слово уже по сути своей иномирно и потому привлекает более высокие энергии из пространства возвышенной Культуры».

Тема 13. Опера и музыка к драматическим спектаклям А.Г. Шнитке

Контрастное противоборство образов произведения. Катарсис. Артикуляция музыки. Микро и макротема музыки А. Шнитке. Техника «звукового центра». Гемитоника. Симметричность / асимметричность звуковысотной серии. Маргинализация музыкальной практики. Перформанс.

Необходимость организации музыкальной речи. Музыкальная форма как порядок расположения частей и разделов в музыкальном произведении. Музыкальный синтаксис: цезура, мотив, построение, фраза, предложение. Характеристика простых форм: период, двухчастная форма, трёхчастная форма.

Вариации. Ведущие принципы музыкального развития: повтор и обновление. Вариации – музыкальная форма, которая состоит из темы и её изменённых повторений. Использование в качестве темы вариации как темы, сочинённой самим композитором, так и заимствованной из народной музыки или из произведения другого автора. Варьирование темы за счёт изменения в фактуре, ладе, тональности, гармонии, тембре.

Вопрос для размышления: в чем смысл и историческое значение музыкального произведения? Что Вы думаете о коллаборативных творческих процессах?

Тема 14. Музыка А.Г. Шнитке к кинофильмам

Жанровые особенности звучания музыкальных произведений А. Шнитке. Интонация. Контрастные вариации. Сериализм. Авторский стиль. Гармоничность и законченность. Тембровые вариации. Виды вариации: старинные (*bassoostinato*), «глинкинские» (*sopranoostinato*), строгие (классические) и свободные (романтические). Характерные особенности каждого вида. Форма рондо. Историческое происхождение формы рондо. Составляющие рондо: рефрен и эпизод. Широкое использование формы рондо в инструментальной и вокальной музыке. Сюита: история возникновения. Танцевальная природа сюиты. Классическая танцевальная сюита. Характеристика четырёх обязательных танцев классической сюиты: аллеманды, куранты, сарабанды и жиги. Принципы объединения танцев в единый цикл: контрастное чередование и общая тональность. Фуга как одна из вершин полифонической музыки. Количество голосов в фуге. Тема фуги. Имитация – основной принцип строения фуги. Сонатно-симфонический цикл как сложное многочастная инструментальная форма, своего рода музыкальная драма, театр без слов, где представление разыгрывается только средствами музыки. Закрепление за каждой частью определённого характера, темпа и тональности.

Вопрос для размышления: что вы на самом деле слышите? Это музыкальные цитаты или странный симфонический театр?

Тема 15. Электронная музыка А.Г. Шнитке и каденции

Артикуляция музыки. Катарсис. Микро и макротема музыки А. Шнитке. Мелодические возможности. Композиция. Потенциал музыки А. Шнитке. Каденция как заключительный гармонический и мелодический оборот в музыкальных текстах А. Шнитке. Логическая законченность музыкального произведения. Интеграция Классики. Особенности звучания исполнения. Рисунок мелодичных линий, эмоциональная окраска музыкальных текстов А. Шнитке. Активизация механизмов коррекционного воздействия (катарсис – конфронтация с жизненными проблемами – социальная активность – эмоциональная экспрессия – новые отношения).

Вопрос для размышления: «Что представляет собой музыкальную правду?» Действительно ли существует такая вещь, как музыкальная аутентичность в смысле выражения абсолютной искренности эмоционального или выразительного высказывания? Или музыка представляет собой сочетание стилистической конвенции и структурной формулы, которая означает, что композиторы скрывают свою истинную личность - что бы это ни было - так, чтобы поиск единственного истинного голоса композитора всегда представлял собой запутанную игру теней?

ДОМАШНИЕ СПЕЦЗАДАНИЯ:

I. Еженедельные задания.

- создание презентации, проектной работы;
- подготовка реферата;
- анализ средств музыкальной выразительности, идентификации стиля и т.д.;
- поиск аудио, видео фрагментов по выбранной тематике;
- составление списка предпочтений;
- исследование чувственной и рациональной сторон творчества А.Г. Шнитке;
- написание эссе по прослушанному произведению;
- подготовка к участию в дискуссии по теме спецкурса.

II. Задание по всему спецкурсу.

Напишите собственные размышления (сочинение) на основе следующей цитаты А.Г. Шнитке. Форма работы – индивидуальная / групповая.

«Педагогика, жизнь и человек приобретают смысл надземный... Новое время требует познания новых возможностей человека, мощи его неизведанных глубин, утончения своих чувств, развития высших человеческих качеств и в целом обогащения культуры с ее ключами любви, красоты и знания. Мы все больше приближаемся к пониманию высочайшей роли учителя, воспитателя и родителя. Эта миссия, доверенная нам по высшей воле, требует от каждого из нас стремления к высочайшему мастерству, обогащению опыта и особому авторскому стилю в первом и высочайшем из искусств - искусстве творения человека. Мы уже говорим о педагогике четвертого измерения, о педагогике высочайшей Культуры, ставящей на первое место развитие духа человеческого, устремленного в вечность. Это совершенно новый этап человеческой эволюции, начало творения человека нового энергетического вида и, именно, с этим связан процесс рождения детей нового сознания. От предстоящих перед нами задач дух захватывает, и будущее раскрывает такие прекрасные горизонты, что сердце стучит в нетерпеливом ожидании встречи с человеком этого нового времени, которого мы творим уже сейчас. Ведь это будет встреча с самим собою более совершенным, более культурным, более творческим, более благородным и одухотворенным. Каждая встреча наших детей, наших учеников с нами будет более радостной и плодотворной. Ради такой цели стоит потрудиться!».

Резюмируя сказанное, отметим, что спецкурс «Развитие профессионально-педагогического общения и когнитивной коммуникации на основе изучения музыкального наследия А.Г. Шнитке» был апробирован на музыкальных занятиях с бакалаврами 1-4 курсов и магистрантами 1-3 курсов Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» в 2015-2018 гг. Следует подчеркнуть, что студенты, обучавшиеся по спецкурсу, имеют качественные показатели значительно выше, чем студенты, не задействованные в эксперименте. Первые наиболее осведомлены о ряде педагогических технологиях из цикла лекций и учебных книг; многие из них используют педагогические технологии во время прохождения практики в школе; некоторые пытаются применять когнитивную коммуникацию. Студенты, участвовавшие в эксперименте, знают характерные черты музыки А.Г. Шнитке и других композиторов (российских и зарубежных), основные формы, жанры и стили музыкальных произведений композитора, роль музыки в культуре и в синтетических видах творчества. Они умеют эмоционально-образно воспринимать и анализировать музыкальные произведения, размышлять на философско-этические темы, узнавать на слух изученные произведения, исполнять их. Участники эксперимента довольно хорошо владеют инструментальным и певческим музицированием, способами мышления (индукция-дедукция) о музыке и ее анализе, выражением собственного мнения по представленным музыкальным текстам, навыками музыкального самообразования. Посредством спецкурса у них были сформированы и развиты: эстетический вкус, креативное мышление, специальные компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ануфриев Е.А. Формирование навыков ансамблевого музицирования у студентов-бакалавров в образовательной среде вуза // Педагогика искусства. 2014. N 2.
2. Ануфриева Н.И. Народная музыкальная традиция как интегратор коллективного способа производства духовной культуры этноса // Педагогика искусства. 2014. N 2.
3. Атутов П.Р. Технология и современное образование. – М.: Педагогика. 1996. N 2. С.11-14.
4. Афанасьева И.Г. Социалистические ценности и ценностные ориентиры личности. М.: Изво МГУ. 1986.
5. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М.: Педагогика. 1982.
6. Бакиров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. Харьков: Изд-во Харьковского ун-та. 1989.
7. Барабаш Е. Истоки духовности. Правда. 1987. 3 января.
8. Баранова Е.Ю. От творчества преподавателя к творчеству студента // Специалист. – 1999. – №6. – С. 22-24.
9. Баркова Н.Н. Духовное становление студентов в российских университетах XVIII- начале XX веков // Школа духовности. 2000. – №6. – С. 38-44.
10. Башарин В.Ф. Педагогическая технология. Что это такое? // Специалист. 1993. N 3. С. 25-27.
11. Бердяев Н.А. О назначении человека. Москва. 1994.
12. Березовская В.А. Полистилистика Альфреда Шнитке в рамках музыкально-педагогических интервенций. Омск: Вестник СИБИТА. 2017. N 1.
13. Березовская В.А. От философской доктрины В.С. Соловьева к музыкальной психологии А.Г. Шнитке // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ИЦРОН. 2016. N 3. С. 20-22.
14. Березовская В.А. Полистилистика Альфреда Шнитке в аспекте интертекстуальности как идеи неклассической философии // Новая наука: от идеи к результату / Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: АМИ. 2016. С. 15-18.

15. Березовская В.А. Архитектоника опыта становления сознания субъекта в музыке // Творчество как национальная стихия. Смысл творчества: инновации и Dasein: сборник статей / под ред. Г.Е. Аляева, О.Д. Маслобоевой. СПб.:Изд-во СПбГЭУ. 2016. – С. 231-237.
16. Березовская В.А. Истина в координатах «прекрасное-безобразное» на примере кантаты А. Шнитке «История доктора Иоганна Фауста» // Поиск истины в пространстве современной культуры: сборник научных статей. Вып. 2 / под ред. О. Д. Маслобоевой. СПб.: Изд-во СПбГЭУ. 2016. С. 130-137.
17. Березовская В.А. Учитель музыки – профессия будущего // Сборник трудов по результатам материалов Международного электронного симпозиума «Инновационные технологии в науке и образовании» / УВО «Махачкалинский инновационный университет». Махачкала: УДПО «Махачкалинский центр повышения квалификации». 2015. С. 7-12.
18. Березовская В.А. Условия формирования эмоциональной драматургии современного педагога // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XV Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС Наука и Просвещение. 2018. С. 219-222.
19. Березовская В.А., Быкасова Л.В. Творчество А.Г. Шнитке как неразрывность временных модусов // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2016. N 4. (8). С. 128-132.
20. Березовская В.А., Быкасова Л.В. Герменевтические смыслы музыкального образования // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. Педагогика искусства N 3. 2015. – URL: <http://www.arteducation.ru/sites/default/files/journal.pdf> –
21. Бонфельд М. Анализ музыкальных произведений. М. 2003.
22. Богданова А.В. О киномузыке Шнитке: художественные фильмы. Московский гос. ин-т музыки им. А.Г. Шнитке, Шнитке-центр. Москва: ОнтоПринт. 2015.
23. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000.
24. Бордовская А.Н. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие. Санкт-Петербург: ООО Книжный Дом, 2007.
25. Быкасова Л.В. Современное художественное образование в Германии. Монография. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2004. – 302 с.
26. Быкасова Л.В., Привалова О.И. Развитие художественной педагогики в России // Искусство и образование. 2010. № 1 (63). С. 9-12.
27. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Изд-во Совершенство. 1998.
28. Гойови Д. Альфред Шнитке: встречи и переписка // Альфреду Шнитке посвящается: к 70-летию композитора. М.: Композитор. 2004. N 4. С. 66-93.
29. Грушина Е.Е. XX век в музыке как эпоха стилевого плюрализма // Педагогика искусства. 2014. N 2.
30. Давыдова А.А. Формирование навыков сценического воплощения художественного образа в профессиональной подготовке педагога-музыканта. Учебное пособие: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01, 44.04.01, 44.06.01 «Педагогическое образование». Российский государственный социальный университет, Высшая школа музыки им. А. Г. Шнитке (институт). Москва: РГСУ. 2018.
31. Дорфман Л., Леонтьев Д., Петров В. Неклассический подход в эмпирических исследованиях искусства. М. 2002. С. 14–31; 68–79; 143–164.
32. Ермакова Г. Музыка в системе культуры // Искусство в системе культуры. Л.. 1987. С. 148-155.
33. Ивашкин А.В. Беседы с Альфредом Шнитке. М.: РИК Культура. 1994.
34. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург. 1996.
35. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. М. 1927. С. 156.
36. Митта А. О музыке Шнитке для кино // Альфреду Шнитке посвящается: Из собраний «Шнитке-центра». Вып. 2. – М.: МГИМ им. А.Г. Шнитке. 2001. С. 189.
37. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл.ред. Г. В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия. 1990.

38. Нейман М. История одного интервью (беседа с композитором) // Альфред Шнитке: Статьи, интервью, воспоминания о композиторе/ Автор-составитель А. Хржановский. М.: ARCADIA. 2014. – С. 372-373.
39. Способин И. Музыкальная форма. М. 2002.
40. Франтова Т.В., Фуксман М.А. Письма Альфреда Гарриевича Шнитке к Марии Владимировне Ожиговой. Воспоминания Марии Владимировны Ожиговой. Ростов н/Д. 2016.
41. Холопова В.Н. Феномен музыки. М.-Берлин: Директ-Медиа. 2014.
42. Холопова В.Н. Альфред Шнитке. М.: Советский композитор. 1990.
43. Холопова В.Н. Композитор Альфред Шнитке. Челябинск: Издательский дом Аркаим. 1990.
44. Холопова В., Чигарева Е. Альфред Шнитке. Очерк жизни и творчества. М.: Советский композитор. 1990.

REFERENCES

1. Anufriev E.A. Formirovanie navy`kov ansamblevogo muzicirovaniya u studentov-bakalavrov v obrazovatel'noj srede vuza. [Formation of ensemble music playing skills of bachelor students in the educational environment of the University]. Pedagogy of art. 2014. No. 2.
2. Anufrieva N.I. Narodnaya muzy`kal'naya tradiciya kak integrator kollektivnogo sposoba proizvodstva duxovnoj kul'tury` e`tnosa. [Folk music tradition as an integrator of the collective method of production of spiritual culture of the ethnic group]. Pedagogy of art. 2014. No. 2.
3. Atutov P.R. Tekhnologiya i sovremennoe obrazovanie. [Technology and modern education]. M.: Pedagogy. 1996. No. 2. P. 11-14.
4. Afanas`eva I.G. Socialisticheskie cennosti i cennostny`e orientiry` lichnosti. [Socialist values and value orientations of the individual]. M.: Publishing house of Moscow state University. 1986.
5. Babanskij Yu.K. Problemy` povыsheniya e`ffektivnosti pedagogicheskix issledovanij. [Problems of improving the efficiency of pedagogical research]. M.: Pedagogy. 1982.
6. Bakirov B.C. Cennostnoe soznanie i aktivizaciya chelovecheskogo faktora. [Value consciousness and activation of the human factor]. Kharkiv: Publishing house of Kharkiv University. 1989.
7. Barabash E. Istoki duxovnosti. [The origins of spirituality]. Truth. 1987. 3 Jan.
8. Baranova E.Yu. Ot tvorchestva prepodavatelya k tvorchestvu studenta. [From teacher's creativity to student's creativity]. Specialist. - 1999. No. 6. P. 22-24.
9. Barkova N.N. Duxovnoe stanovlenie studentov v rossijskix universitetax XVIII- nachale XX vekov. [Spiritual formation of students in Russian universities XVIII-early XX centuries]. School of spirituality. 2000. No. 6. P. 38-44.
10. Basharin V.F. Pedagogicheskaya tekhnologiya. Chto e`to takoe? [Pedagogical technology. What is it?]. Specialist. 1993. No. 3. Pp. 25-27.
11. Berdyaev N.A. O naznachenii cheloveka. [About appointment of the person]. Moscow. 1994.
12. Berezovskaya V.A. Polistilistika Al`freda Shnitke v ramkax muzy`kal'no-pedagogicheskix intervencij. [The polystylism of Alfred Schnittke in the framework of the musical-pedagogical interventions]. Omsk: journal of SIBITA. 2017. No. 1.
13. Berezovskaya V.A. Ot filosofskoj doktriny` V.S. Solov`eva k muzy`kal'noj psixologii A.G. Shnitke. [From the philosophical doctrine of V. S. Solovyov to the musical psychology of A. G. Schnittke]. Actual questions of psychology and pedagogy in modern conditions. Collection of scientific works on the results of the international scientific-practical conference. Saint Petersburg: ICRON. 2016. No. 3. P. 20-22.
14. Berezovskaya V.A. Polistilistika Al`freda Shnitke v aspekte intertekstual`nosti kak idei neklas-sicheskoy filosofii. [Polystylistics of Alfred Schnittke in the aspect of intertextuality as ideas of non-classical philosophy]. New science: from idea to result / international scientific periodical on the results of the International scientific-practical conference. Sterlitamak: AMI. 2016. P. 15-18.
15. Berezovskaya V.A. Arxitektonika opy`ta stanovleniya soznaniya sub`ekta v muzy`ke. [Architec-tonics of the experience of the subject's consciousness formation in music]. Creativity as a nation-al element. The meaning of creativity: innovation and Dasein: a collection of articles. under the editorship of G. E. Alaev, O. D. Masloboeva. SPb.: St. Petersburg state University. 2016. P. 231-237.
16. Berezovskaya V.A. Istina v koordinatax «prekrasnoe-bezobraznoe» na primere kantaty` A. Shnitke «Istoriya doktora Ioganna Fausta». [The truth in the coordinates «beautiful-ugly» on the example of the cantata «The History of Dr. Johann Faust»]. The search for truth in the space of modern cul-

- ture: a collection of scientific articles. Vol. 2. under the editorship of O. D. masloboeva. SPb.: St. Petersburg state University. 2016. P. 130-137.
17. Berezovskaya V.A. Uchitel' muzyki – professiya budushhego. [Music teacher-profession of the future]. Collection of works on the results of the international electronic Symposium «Innovative technologies in science and education» / UVO «Makhachkala innovative University». Makhachkala: UDPO «Makhachkala training center». 2015. P. 7-12.
 18. Berezovskaya V.A. Usloviya formirovaniya e'mocional'noj dramaturgii sovremennogo pedagoga. [Conditions of formation of emotional dramaturgy of the modern teacher]. Fundamental and applied research: topical issues, achievements and innovations: collection of articles of the XV International scientific-practical conference. Penza: MCNS Science and Education. 2018. P. 219-222.
 19. Berezovskaya V.A., By'kasova L.V. Tvorchestvo A.G. Shnitke kak nerazryvnost' vremenny'x modusov. [The work of A. G. Shnitke as the continuity of temporal modes]. Bulletin of the Saratov regional Institute of education development. 2016. No. 4. (8). P. 128-132.
 20. Berezovskaya V.A., By'kasova L.V. Germenevticheskie smysly muzykal'nogo obrazovaniya. [Hermeneutic meanings of music education]. Pedagogy of art: online electronic scientific journal. Pedagogy of art, No. 3. 2015. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/germenevticheskie-smysly-muzykal'nogo-obrazovaniya> (accessed 29.10.2018).
 21. Bonfel'd M. Analiz muzykal'ny'x proizvedenij. [Analysis of musical works]. M. 2003.
 22. Bogdanova A.V. O kinomuzyke Shnitke: xudozhestvenny'e fil'my. [About film music Schnittke: feature films]. Moscow state Institute of music. Schnittke, Schnittke center. Moskva: Ontoprint. 2015.
 23. Bondarevskaya E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov-on-don: publishing house of Rostov pedagogical University, 2000.
 24. Bordovskaya A.N. Gumanitarny'e texnologii v vuzovskoj obrazovatel'noj praktike: teoriya i metodologiya proektirovaniya: uchebnoe posobie. [Humanitarian technologies in University educational practice: theory and methodology of design: textbook]. Saint Petersburg: Book House, 2007.
 25. Bykasova L. V. Sovremennoe hudozhestvennoe obrazovanie v Germanii. [Modern art education in Germany]. Monograph. - Rostov-on-don: RSU, 2004. - 302 p.
 26. Bykasova L. V., Privalova O. I. Razvitie hudozhestvennoj pedagogiki v Rossii. [Development of arts pedagogy in Russia]. Art and education. 2010. No. 1 (63). P. 9-12.
 27. Gershunskij B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. (V poiskax praktiko-orientirovanny'x obrazovatel'ny'x koncepcij). [Philosophy of education for the XXI century. (In search of practice-oriented educational concepts)]. M.: Publishing house is Perfect. 1998.
 28. Gojovi D. Al'fred Shnitke: vstrechi i perepiska. [Alfred Schnittke: meetings and correspondence]. Alfred Schnittke dedicated to: the 70th anniversary of the composer. M.: Composer. 2004. No. 4. P. 66-93.
 29. Grushina E.E. XX vek v muzyke kak e'poxa stilevogo plyuralizma. [XX century in music as an era of stylistic pluralism]. Pedagogy of art. 2014. No. 2.
 30. Davy'dova A.A. Formirovanie navy'kov scenicheskogo voploshheniya xudozhestvennogo obraza v professional'noj podgotovke pedagoga-muzykanta. [Formation of skills of stage embodiment of the artistic image in professional training of the teacher-musician]. Textbook: for students of higher educational institutions studying in the areas of training 44.03.01, 44.04.01, 44.06.01 «Pedagogical education». Russian state social University, Higher school of music. A. G. Schnittke (Institute) Moscow: Russian state social University. 2018.
 31. Dorfman L., Leont'ev D., Petrov V. Neklassicheskij podxod v e'mpiricheskix issledovaniyax iskusstva. [Non-classical approach in empirical studies of art]. M. 2002. PP. 14-31; 68-79; 143-164.
 32. Ermakova G. Muzyka v sisteme kul'tury. [Music in the system of culture]. Art in the system of culture. L. 1987. Pp. 148-155.
 33. Ivashkin A.V. Besedy s Al'fredom Shnitke. [Conversations with Alfred Schnittke]. M: RICK Culture. 1994.
 34. Kagan M. S. Filosofiya kul'tury. [Philosophy of culture]. Saint-Petersburg. 1996.
 35. Losev A.F. Muzyka kak predmet logiki. [Music as a subject of logic]. M. 1927. P. 156.

36. Mitta A. O muzy`ke Shnitke dlya kino. [About Schnittke music for the movies]. Alfred Schnittke dedicated: from the collections of «Schnittke center». Vol. 2. M.: MGIMO them. A. G Schnittke. 2001. P. 189.
37. Музыкальный энциклопедический словарь. [Music encyclopaedic dictionary]. G. land rent. G. V. Keldysh. M.: Soviet encyclopedia. 1990.
38. Nejman M. Istoriya one interv'yu (beseda with kompozitorom). [The story of one interview (conversation with the composer)]. Alfred Schnittke: Articles, interviews, memoirs of the composer / author-composition M.: ARCADIA. 2014. - P. 372-373.
39. Sposobin I. Muzy`kal`naya forma. [Musical form]. M. 2002.
40. Frantova T.V., Fuksman M.A. Pis`ma Al`freda Garrievicha Shnitke k Marii Vladimirovne Ozhigovoj. Memories Maria Vladimirovna Ozhigova. [Letters of Alfred G. Schnittke to Maria Vladimirovna Ozhigova. Memories Maria Vladimirovna Ozhigova.]. Rostov na Donu. 2016.
41. Xolopova V.N. Fenomen muzy`ki. [Phenomenon of music]. M.-Berlin: DirectMedia. 2014.
42. Xolopova V.N. Al`fred Shnitke. [Alfred Schnittke]. M.: Soviet composer. 1990.
43. Xolopova V.N. Kompozitor Al`fred Shnitke. [The Composer Alfred Schnittke]. Chelyabinsk: publishing house Arkaim. 1990.
44. Xolopova V., Chigareva E. Al`fred Shnitke. Ocherk zhizni i tvorchestva. [Alfred Schnittke. Essay of life and creativity]. M.: Soviet composer. 1990.

Информация об авторе:

Березовская Василиса Алексеевна, старший преподаватель кафедры хорового дирижирования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)», Россия, Ростовская область, г. Таганрог, ул. Инициативная, д. 48, Таганрог, Россия
vasilisa.berezovskaya@yandex.ru

Information about the author:

Vasilisa A. Berezovskaya, Senior lecturer, Department of choral conducting, Taganrog Institute of A. Chekhov (branch) Rostov state University of Economics (RINCH)
Taganrog, Russia
vasilisa.berezovskaya@yandex.ru

Получена: 29.10.2018

Received: 29.10.2018

УДК

МОТРИЙ Никита
Кубанский государственный университет*
г. Краснодар, Россия
theoddood28@mail.ru

Nikita MOTRY
Kuban State University
Krasnodar, Russia
theoddood28@mail.ru

**К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
КОНТЕКСТЕ КАТЕГОРИИ НЕСВОБОДЫ**

**ON PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF MODERN
EDUCATION IN THE CONTEXT OF CATEGORY
OF NON-FREEDOM**

В статье говорится о проблеме современных форм несвободы и об отсутствии актуальной информации о ее состоянии. Описаны современные формы социально-детерминированного «рабства». Обозначены возможные пути развития современной системы образования, ориентированной на развитие внутренней свободы личности. Охарактеризованы данные исследований Глобального индекса рабства, и Международной организации труда (МОТ) в сотрудничестве с Международной организацией по миграции (МОМ). Показаны статистические данные, отражающие проблему несвободы личности в современном обществе, определяющие актуальность исследуемой проблемы. Подчеркивается недостаточность усилий современной системы образования, направленных на распространение информации по глобальным вопросам «Современного рабства». Сделаны выводы о том, что актуальным направлением социально-педагогических исследований должна стать интеграция проблематики внутренней свободы человека в содержании учебных курсов.

This article discusses the problem of modern forms of captivity and lack of relevant information about current status thereof; describes modern forms of socially determined “slavery”; marks possible ways of development of modern educational system aimed at cultivating inner freedom in each individual; characterizes the data provided by Global Slavery Index, developed by the International Labour Organization (ILO) together with the International Organization for Migration (IOM); provides the statistics that sheds light on the problem of an individual’s captivity in modern society that outlines relevance of the issue in question; emphasizes the insufficiency of modern educational system’s efforts to spread information on global questions of “modern slavery”. Conclusion is therefore made that integration of the issue of inner freedom of each individual in educational courses should be addressed and made relevant. Conclusion is therefore made that integration of the issue of inner freedom of each individual in educational courses should be addressed and made relevant.

Ключевые слова: современное рабство, система образования, свобода и несвобода.

Key words: modern slavery, educational system, freedom and captivity.

Для цитирования: Мотрий Н. К вопросу о проблемах развития современного образования в контексте категории несвободы. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 2. с. 68-70.

For citation: Motry N. On problems of development of modern education in the context of category of non-freedom. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 2. Pp. 68-70. (in Russ)

Проблема несвободы человека, активно разрабатывавшаяся в трудах философов и психологов XX века, в настоящее время не только не утрачивает свою актуальность, но и обретает новые контексты.

В первую очередь это касается роли и возможностей традиционных образовательных институтов (в частности, школы и вуза) в воспитании личности XXI века. Эта роль в современных социокультурных условиях предполагает, в частности, распространение актуальной информации о проблемах современного человека, связанных с обретением внутренней свободы в широком спектре становящихся социально-экономических отношений. Не рассматривая здесь вопрос о том, в каких формах необходимо распространять эту информацию (включая разработку и преподавание специализированных учебных курсов), в самом общем виде можно утверждать, что обладающие такими знаниями люди

в гораздо большей степени располагают возможностями противодействия манипулятивным влияниям окружающей среды, направленным на ограничение их свободы.

Располагающие такой информацией люди, вероятнее всего, должны обладать большей мотивацией активной социально-ориентированной деятельности, направленной на конструктивное решение этой проблемы.

Во-вторых, необходимо как-то использовать тот момент, что организации, являющиеся международными авторитетами в вопросах исследования современных форм рабства, считают равный доступ к образованию одним из главных условий здорового общества, не отягощённого этой проблемой. Система образования, действующая в России в настоящий момент, часто заслуженно критикуется по целому ряду причин. Недостаточная обеспеченность учебных учреждений необходимым оборудованием и материалом, низкие заработные платы преподавателей, устаревшая программа, низкая эффективность в развитии творческого потенциала учащихся – лишь некоторые из аргументов.

Необходимо также упомянуть ещё об одной проблеме, столь же важной, хоть и куда реже рассматриваемой общественностью. Тот факт, что в учебных программах никак не находят отражение текущие глобальные проблемы, стоящие перед человечеством, несмотря на то, что повышение заинтересованности граждан в этих проблемах с самого раннего возраста с целью привлечения больших человеческих ресурсов на их решение должно быть в интересах любого государства.

Некоторые проблемы, существующие в классах, лишь упомянуты вскользь, а многие вообще игнорируются. Среди них хотелось бы отдельно выделить проблему рабства в его современных формах.

Особо актуальной является информация, касающаяся современных форм несвободы (иногда откровенно именуемой «рабством»).

Так в самом крупном и актуальном своде данных по вопросам современного рабства (предоставлен Глобальным индексом рабства, разработанным Walk Free Foundation и Международной организацией труда (МОТ) в сотрудничестве с Международной организацией по миграции (МОМ)) упоминаются следующие формы рабства [2]:

- принудительный брак;
- удержание и принуждение к труду в различных условиях под угрозой расправы;
- опасный для здоровья труд без обеспечения должных мер безопасности и компенсации рисков;
- эксплуатация детей и иностранных граждан (не имеющих документов и/или информации, необходимой обращения в соответствующие инстанции);
- долговая кабала, а также организованные государством трудовые лагеря.

«Это сопоставимо с рабством, которое предполагает такое существование человека, когда он находится в полном подчинении или в собственности другого, лишаящего его индивидуальной свободы с целью его эксплуатации» [1]. Согласно исследованию за 2018 год, в России на положении рабов живут 794 000 человек.

Проблема во многом связана с тем, что не располагающий достаточной информацией человек зачастую не склонен воспринимать эти формы «рабства» как ограничение собственной внутренней свободы. Более того, его собственной реакцией на эти ограничения вполне может стать стремление к компромиссу с данными обстоятельствами, попытки примирения с ними, что, в конечном счете, обретает черты описанного Э. Фроммом психологического феномена «бегство от свободы» [2]. В этом случае прагматичные мотивы адаптации к неблагоприятной внешней среде по своей значимости пре-

восходит ценностную ориентацию на внутреннюю свободу, вследствие чего «рабство» может стать естественным атрибутом социокультурной действительностью XXI века.

Таким образом, актуальным направлением социально-педагогических исследований должна стать интеграция проблематики внутренней свободы человека в содержании учебных курсов, связанных с вопросами социализации личности в современном обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Global Slavery Index Walk Free Foundation 2014 Report. Canberra.
2. Фромм Э. Бегство от свободы. АСТ, Neoklassik, 2016.
3. <https://www.globallslaveryindex.org/2018/findings/global-findings/> [дата обращения 27 ноября] Global Findings | Global Slavery Index
4. <https://www.globallslaveryindex.org/2018/findings/country-studies/russia/> [дата обращения 27 ноября] Russia | Global Slavery Index

REFERENCES

1. Global Slavery Index Walk Free Foundation 2014 Report. Canberra.
2. Fromm E. Escape from freedom. AST, Neoklassik, 2016.
3. Available at: <https://www.globallslaveryindex.org/2018/findings/global-findings/> (accessed: 27.11.2018) Global Findings | Global Slavery Index
4. Available at: <https://www.globallslaveryindex.org/2018/findings/country-studies/russia/> (accessed: 27.11.2018) Russia | Global Slavery Index

Информация об авторе:

Мотрий Никита, студент 3 курса факультета романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар
theoddood28@mail.ru

Information about the author:

Nikita Motry, Student, year 3, Faculty of Modern Languages, Kuban State University
Krasnodar, Russia
theoddood28@mail.ru

Получена: 07.12.2018

Received: 07.12.2018