

12+

# **ВЕСТНИК**

**ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУ-  
МАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИ-  
ВЕРСИТЕТА**



Серия № 3

**ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ**

Выпуск 2/2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

12 +

**ВЕСТНИК**  
**ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО**  
**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО**  
**УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 3  
**ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ**

Выпуск 2 / 2016

*Электронный научный журнал*

Пермь  
ПГГПУ  
2016

**Вестник** Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 3. Гуманитарные и общественные науки. Вып. 2/ 2016 : электронный научный журнал [Электронный ресурс] / ред. кол.: Е.М. Калашникова, А.А. Краузе, В.А. Порозов; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – 118 с. – 1,4 Мб.

В выпуске представлены статьи по проблеме «Методологические основания реализации системно-деятельностного подхода в образовании». Материалы апробированы на Международной научно-практической конференции «Реализация системно-деятельностного подхода в современном образовании: достижения и перспективы», проходившей в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Проецируя дедуктивный метод, а также общефилософские концепции и принципы на образование, авторы анализируют практические методики, реализуемые в образовательной среде.

Публикация представляет интерес для широкого круга профессиональных сообществ.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:**

Е.М. КАЛАШНИКОВА – д-р филос. наук, проф. каф. философии и обществ. наук ПГГПУ (отв. ред. серии)  
А.А. КРАУЗЕ – канд. филос. наук, доц., зав. кафедрой философии и обществ. наук ПГГПУ (отв. секретарь журн.)  
В.А. ПОРОЗОВ – канд. ист. наук, доц. кафедры философии и общественных наук ПГГПУ (отв. секретарь серии)

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ЭЛ № ФС77-54761 от 17.07.2013

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 270-04/2014 от 28.04.2014

Журнал зарегистрирован как сериальное издание в международном регистрационном каталоге  
(ISSN International Centre, Франция, Париж)

Сайт журнала «Вестник ПГГПУ». Серия № 3 «Гуманитарные и общественные науки»: URL: <http://www.vestnik3.pspu.ru>  
Электронная почта журнала для отправки статей: [krauze@pspu.ru](mailto:krauze@pspu.ru) – для Порозова Владимира Александровича

Печатается по решению редакционно-издательского совета ПГГПУ

**ВЕСТНИК  
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**  

---

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

---

**СОДЕРЖАНИЕ**

ПРЕДИСЛОВИЕ ( <i>Калашиникова Е.М.</i> ) .....	4
<b>I. СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД: АКТУАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ</b>	
<i>Калашиникова Е.М.</i> ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПРИЧИНЫ ЕГО НЕЭФФЕКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ПОЗНАНИИ .....	10
<i>Зиновьева Л.Е.</i> СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПАРАДИГМА И ОБРАЗОВАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ .....	18
<i>Краузе А.А.</i> ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ .....	30
<i>Шилигин А.В.</i> РОССИЙСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ПАРАДИГМЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ .....	36
<i>Сычёв Р.В.</i> РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТ- НЫЙ ПОДХОД .....	44
<i>Шаяхметова Л.А.</i> КОЭВОЛЮЦИОННЫЙ МЕТОД КАК ОСНОВА СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ .....	48
<b>II. СИСТЕМА И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ</b>	
<i>Порозов В.А.</i> ЛОКАЛЬНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ КАК СИСТЕМА .....	54
<i>Габриель Н.Л.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ» В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ .....	66
<i>Шаяхметова В.Р.</i> УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПОЗНАВА- ТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДИН ИЗ ОРИЕНТИРОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....	74
<i>Стругова Л.А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	81
<i>Аликина Е.Б., Рожнева И.В.</i> ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ .....	87
<i>Ревин А.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ .....	91
<i>Петрова И.Е.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОЦЕНКЕ ТЕХНИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИИ .....	96
<i>Дудина Н.А.</i> РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ .....	101
<i>Баталова Е.Н.</i> ОПЫТ ТЬЮТОРСТВА НА МЕХАНИКО-МАТЕМАТИЧЕС- КОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА .....	107
<i>Сергеева Н.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	113

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Текущий выпуск серии «Гуманитарные и общественные науки» журнала «Вестник ППГУ» посвящен вопросам образования и является частью широкого спектра проблем, обсуждавшихся на секции «Методологические основания реализации системно-деятельностного подхода в образовании» Международной научно-практической конференции «Реализация системно-деятельностного подхода в современном образовании: достижения и перспективы», которая состоялась 22–24 сентября 2016 г. в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете.

Содержание выпуска представлено в двух разделах. В первом разделе «Деятельностный подход и его значение в современной системе образования (философский, социологический и исторический анализ)» в основном используется дедуктивный метод, проецируются общефилософские концепции и принципы на образование. Во втором – «Взаимодействие системно-деятельностного подхода с другими (общенаучными и педагогическими) методами» превалирует индуктивный метод, осуществляется ориентация на практические методы и методики, которые прошли апробацию в образовательной среде и также иногда становятся в результате синтеза основой для обобщений. Несколько статей второго раздела были подготовлены к научно-практической конференции «Наука и образование в обеспечении инновационного развития региона», организованной и проведенной кафедрой экономики Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета в апреле сего года.

Первый раздел начинается со статьи Е.М. Калашниковой, в которой деятельностный подход рассматривается как продукт определенного исторического времени. В современном обществе происходит модификация в самом процессе познания (переход от его исходного состояния – трудовой деятельности –



к деятельности по производству знаний), что закономерно выдвигает на авансцену проблемы гносеологии. Понятно, что такая переориентация требует изменения в основных познавательных средствах. Более того, меняется базовый аппарат категорий «диалог», «горизонт», «жизненный мир», смысловая подструктура становится основанием в новых категориально-структурных «сетках». Не меньшее значение приобретают и методы, которые могут быть ориентированы на применение в образовательном процессе. Одним из таких методов является герменевтический, представители которого утверждают, что в процессе преподавания следует задавать только открытые вопросы, а осуществление эвристической и поисковой деятельности возможно лишь через диалог с использованием интерпретации и понимания. Деятельностный подход вытесняется в процессе образования не только герменевтическим, но и компаративистским, междисциплинарным, феноменологическим и другими, а деятельность утрачивает прежнее значение.

В статье Л.Е. Зиновьевой «Системно-деятельностная парадигма и образование в информационную эпоху» идея историчности подхода подтверждается примером использования деятельностного подхода в советский период. Прослеживается, как проходит теоретическая переработка марксизма в рамках самой марксистской парадигмы: категория «деятельность» переносится в центр гносеологической проблематики, а развитие системности и структурности осуществляется в познании культуры, эстетики, педагогики, психологии. Таким образом, социально-деятельностный подход был успешным вплоть до информационной эпохи, когда модель системно-деятельностного подхода стала противоречить государственной образовательной политике. Информационная эпоха породила качественно иной характер социальных практик, и обнаружилось, что системно-деятельностный подход стал недостаточным.

В статье А.А. Краузе «Системно-деятельностный подход в контексте современной методологии» поднимается вопрос о переориентации методов обучения со знаниевой парадигмы на профессиональный практический результат, а это усиливает значение деятельностного компонента в образовательном

процессе. Делается акцент на интериаризацию деятельности как ценность, и совершенно справедливо отмечается, что «дидактика» и методологическое обеспечение образовательного процесса приспособлены больше к «старой» образовательной системе, нежели к «новой». Предлагается учитывать в образовании современную методологическую основу, идущую от признанных концептуальных методов, подходов, принципов западной философии. Здесь и обнаруживается необходимость разведения понятий «системно-деятельностная парадигма» и «системно-деятельностный подход», поскольку системно-деятельностная парадигма образования включает множество подходов, в том числе и системно-деятельностный как один из них.

Институциональный аспект в российской системе образования в парадигме системного образования рассматривает А.В. Шишигин. Его статья – пример междисциплинарного подхода, где философский и социологический анализ тесно переплетаются. Вполне продуктивно рассматриваются функциональные и дисфункциональные последствия социальных действий. Как рефлексивный социолог, автор статьи анализирует современное образование в России с позиции глубокого институционального кризиса и указывает на недостатки системы образования этого периода. Отмечается, что политическая подсистема, выполняющая функцию целеполагания, оказывается не в состоянии четко сформулировать цели перед подсистемой образования и воспитания. Перечисляются подкрепленные социологическими данными недостатки этой подсистемы, связанные с нерешенными проблемами формирования этического идеала, резким падением качества российского образования, прочими дисфункциональными последствиями негативных процессов. Многие из них, считает автор, проистекают из отсутствия системности в образовательных процессах разного уровня.

Совершенно справедливо в статье «Коэволюционный метод как основа системно-деятельностного подхода в образовании» Л.А. Шаяхметова разводит понятия «системно-деятельностный подход» и «коэволюционный метод». Коэволюционный метод оказывается безусловно шире системно-деятельностного подхода, который связывается с образовательным процессом. Выделяются



базовые принципы реализации коэволюционного основания в деятельностном подходе на пересечении человекообразности и природо-соразмерности, где связь человека и природы рассматривается на различных уровнях. Показывается коэволюционный потенциал и его значение для углубления профессионального знания и формирования гражданской и экологической культуры личности.

В статье Р.В. Сычёва «Речевая деятельность и системно-деятельностный подход» рассматриваются две парадигмы: система и деятельность в классическом типе философствования и в постнеклассическом типе рефлексии. Такое переосмысление стало возможным в связи со смещением субъект-объектного вектора в сторону субъекта за счет утверждения примордиальной роли языка и речи. Происходит переход ориентированности познания от материальных вещей к информационно-символьной среде. В образовательной среде такая переориентированность обеспечивает соотношение системы и деятельности. Вторым методологическим основанием переориентации является универсальность объекта системы, а метафоризация предмета на универсальный механизм переноса в моделирование помогает выяснить концептуальную природу знания. Автор статьи акцентирует внимание не только на необходимости создания материальных языковых объектов, но и на усилении их роли в современной познавательной деятельности.

Второй раздел сборника начинается со статьи В.А. Порозова «Локальная цивилизация как система». В этой публикации автор развивает мысль о том, что цивилизация есть социокультурная система с рядом важнейших факторов, которые необходимы для функционирования организма. Благодаря им и складываются цивилизации как культурно-исторические типы. Опираясь на концепции Н.А. Данилевского, О. Шпенглера, школы «Анналов», анализируя их, автор выделяет структурные единицы в экономической, социальной, политической, социально-психологической (ментальность) и культурной жизни, показывает совокупное взаимодействие этих блоков-единиц как структурных особенностей цивилизации. На основании анализа различных цивилизационных теорий определяется структура локальной цивилизации с выделением ядра, что



зависит от конкретных исторических и познавательных условий. Эта статья, несмотря на некоторую отстраненность от темы сборника, может быть полезной для частных исследований как методологический ключ в исследовании социальных систем более частного порядка, а именно частных образовательных концепций и методов. Понятия «система», «многообразие систем» (обусловленное многообразием факторов), вычленение исторических типов, выделение структурных единиц, историзм в характеристике изучаемого явления – всё это в целом, безусловно, обогащает системно-деятельностный подход.

В статье В.Р. Шаяхметовой «Учебно-исследовательская познавательная деятельность обучающихся как один из ориентиров развития личности» поднимается очень важный вопрос о тьюторском сопровождении при формировании потребности ученика в исследовательской деятельности. В.Р. Шаяхметова не только обращает внимание на индивидуальные линии развития, но и выстраивает эти линии в соответствии с мотивами и намерениями подростка, отмечая при этом, что деятельность тьютора должна обеспечить ученику возможность изыскательской деятельности с выбором своего пути из множества различных вариантов. Автор достаточно подробно описывает эффективность различных методов тьюторской поддержки, ориентированной на результат, убедительно показывает влияние тьюторства на личностное развитие, формирование когнитивного мышления.

Н.Л. Габриель обратила внимание на формирование компетенций в рамках дисциплины «История» с позиции системно-деятельностного подхода. В ее статье дается определение компетентности как феномена, включающего не только профессиональные знания, но и мотивационно-ценностные когнитивные составляющие. Так, общекультурные и профессиональные компетенции при подготовке педагогов любой специальности имеют содержательное многообразие как в плане овладения знанием, так и в морально-поведенческом отношении, организации культурно-просветительской деятельности и во многом другом. Н.Л. Габриель указывает на значимость информационно-коммуникативной образовательной технологии, нацеленной на эффективный результат деятельности.



Интересует ее и технология диалогового обучения в реализации междисциплинарного подхода. В целом компетентностный подход вместе с другими подходами способствует формированию навыков использования гуманитарных знаний в будущей профессии.

Статьи Е.Н. Баталовой, Н.А. Дудиной, А.Г. Ревина, Н.М. Сергеевой, Е.Б. Аликиной и И.В. Рожневой имеют преимущественно «прикладной» характер, в них рассматриваются конкретные вопросы учебно-воспитательного процесса с позиций инновационной деятельности. Особо хотелось бы отметить статью Л.А. Струговой «Применение инноваций в учебном процессе высшего образования», которая продолжает развивать компетентностный подход в образовательном процессе, применяя его к инновационной экономике, а также публикацию И.Е. Петровой «Особенности применения проблемного метода обучения при оценке технико-экономической эффективности инновации», подчеркивающую возможности системно-деятельностного подхода в решении любой конкретной задачи.

Сборник креативен, содержит элементы новизны и должен быть интересен как для преподавателей, студентов и аспирантов, так и для всех интересующихся актуальными проблемами философии образования.

*Е.М. Калашникова,  
доктор философских наук, профессор,  
главный редактор серии*

## **I. СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД: АКТУАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

УДК 165.5

**Калашникова Елена Михайловна**

доктор философских наук, профессор  
кафедры философии и общественных наук

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический  
университет», г. Пермь, Россия  
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: krauze@pspu.ru*

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПРИЧИНЫ ЕГО НЕЭФФЕКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ПОЗНАНИИ**

**Elena M. Kalashnikova**

Doctor of Philosophical Sciences, Professor  
of the Department of Philosophy and Social Sciences

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education  
'Perm State Humanitarian Pedagogical University'.  
614990, Russia, Perm, 24, Sibirskaya Str., e-mail: krauze@pspu.ru*

### **ACTIVITY APPROACH: CAUSES INEFFICIENCY IN MODERN SOCIO-HUMANITARIAN COGNITION**

**Аннотация:** исследуется вопрос о причинах вытеснения марксистского деятельностного подхода другими методами, соответствующими изучению современности. Особенное внимание уделяется герменевтическому методу. Рассматривается специфика деятельностного подхода в истории философии, анализируются точки зрения на деятельностный подход в современной российской философии, показывается роль диалога в современном познании и применение в нем герменевтического метода. Обращается внимание на симметричность условий участников диалога и отношения в этом процессе «говорящего»



и «слушающего». Указывается на значение меняющейся рефлексивности. Даны рекомендации использования герменевтики в педагогическом процессе.

**Ключевые слова:** деятельностный подход, диалог, герменевтический подход, рефлексивность, симметричные условия, горизонт, отношения в диалоге, слушающий, говорящий, универсум значений, другой.

**Annotation:** The problem about reasons of displacement of the Marxist pragmatist approach by other methods of researching modernity is considered. Specific attention is paid to hermeneutics method. The specificity of pragmatist approach in the history of Philosophy is considered, points of view on the pragmatist approach in modern Russian Philosophy are analyzed, role of the dialog in modern perception and using in the dialog the hermeneutics method is declared. Attention to the symmetry of participant's conditions and relationships in this process between speaker and listener is paid. The value of the changing reflectivity is specified. Recommendations of using the hermeneutic in the pedagogical process are suggested.

**Keywords:** pragmatist approach, dialog, hermeneutics method, reflectivity, symmetry conditions, horizon, relationships in the dialog, listener, speaker, universum of value, alternative.

Деятельностный подход как методология и объяснительный принцип в социальном познании – продукт определенного исторического времени – был обусловлен логикой классической парадигмы субъект-объектных связей в науке и оставался востребованным вплоть до середины XX века. Начало деятельностному подходу было положено немецкой классической философией И.-Г. Фихте, Г.-В.-Ф. Гегелем.

У И.-Г. Фихте деятельность – это основная характеристика «Я», «совершающееся деяние». Вот как характеризует фихтеанское понимание деятельности К. Фишер: «“Я” должно было быть деятельным, оно должно было рефлексировать свою деятельность и благодаря этому вызывать новую деятельность, которую, в свою очередь, оно должно было рефлексировать. Каждая из этих рефлексий была возвышением» [5, с. 368]. Наиболее концептуальное методологическое значение деятельностный подход получает в марксистской философии. В ней деятельность представляет собой разносторонний процесс, в котором мотивация деятельности обусловлена потребностью создания

условий для существования и развития человека, способ осуществления реализуется через опредмечивание и распредмечивание, результатом деятельности становится преобразование реальности и изменение самого субъекта, причем определяющим видом деятельности является трудовая деятельность.

Неоклассика попыталась внести коррективы в деятельностный подход, придав определяющее значение либо языку (Л. Витгенштейн), либо ценностям (В. Виндельбанд, Г. Риккерт), либо созданию проектов деятельности (Ж.-П. Сартр). Но акцентирование внимания на отдельных компонентах не повлияло на саму суть деятельностного подхода.

Какие же причины повлияли на изменение отношения к деятельностному подходу с середины XX века? Необходимо заметить, что было бы наивно и неверно игнорировать понятие деятельности: она всегда будет основой существования человека, речь идет только о марксистском деятельностном подходе.

Первое препятствие, мешающее применению в современном социальном познании деятельностного подхода, – это переход в современном обществе от исходной трудовой деятельности к деятельности по производству знаний, а производство знаний лежит в сфере деятельности сознаний. Поток новых знаний продуцирует и меняет схему взаимоотношений людей в познавательной деятельности. Особое значение приобретает изменение рефлексивности. Следует согласиться с Э. Гидденсом, что «...характерной чертой современности является презумпция всеобщей рефлексивности, включающая, разумеется, рефлексивность в свете бесконечно меняющейся информации» [2, с. 115]. Более того, знаниевые процессы, опосредованные деятельностью, перестраивают рефлексивность в свете бесконечно меняющейся информации. Не вызывает сомнения тот факт, что сегодня в научном познании огромный интерес представляют «...свойственные человеку смысловые структуры удивительно нового рода, скрывающие в себе интенциональные бесконечности» [3, с. 635]. Значит, ориентация на объективизм сменяется ориентацией на гносеологию.

Второе препятствие в использовании деятельностного подхода состоит в том, что налагаемые на изучение деятельности сознаний категориальные



формы марксистского подхода дают сбой, в результате на первый план выдвигаются новые методы, учитывающие взаимодействие сознаний субъектов и их предпосылочные знания. И хотя с тем, что марксистский подход устарел, все согласны, у современных российских философов сложилось две точки зрения на деятельностный подход.

Первую наиболее ясно выразил В.А. Лекторский: «Деятельностный подход может показать свою состоятельность в современных условиях только в том случае, если в его рамках будут предприниматься попытки понимания тех феноменов, которые были выявлены в недеятельностных и антидеятельностных концепциях: феноменологии, ряде вариантов аналитической философии сознания и аналитической философской психологии, в когнитивной психологии, исходящей из компьютерной метафоры психических процессов» [4, с. 86–87]. Здесь дается гипотетическая исследовательская программа, указываются возможности ее продвижения.

Вторая точка зрения состоит в том, что поскольку объяснительные возможности деятельностного подхода утрачены, а любое научное исследование начинается с сущностной характеристики исследуемого явления и новая версия деятельностного подхода трансформируется во множество подходов, которые мало чем похожи на известный деятельностный подход, то не лучше ли воспользоваться вполне эффективными в социальном познании современными методами? Кстати, В.А. Лекторский очень убедительно признает их эффективность. Так зачем же старое понятие наполнять новым содержанием? Получится то, что произошло в физике: в «квантовой механике» от «классической ньютоновской механики» остался только термин. Наверное, в философии будет то же самое. Здесь хотелось бы сослаться на Гадамера, который считал, что в философии всегда совершаются усилия по отысканию языка, более того, он называл это «великой захватывающей драмой философии» [1, с. 34].

Одной из базовых категорий в производстве нового гуманитарного знания является диалог. Бахтин, Хайдеггер, Гадамер считали, что участники диалога приходят к пониманию, к глубине проникновения. В духе современного

познания понятие диалога дает В.А. Лекторский: «Диалог – это не внешняя сеть, в которую попадает индивид, а единственная возможность самого существования индивидуальности, то есть то, что затрагивает ее внутреннюю сущность. Поэтому диалог между мной и другим предполагает целую систему внутренних диалогов, в том числе: между моим образом самого себя и тем образом меня, который с моей точки зрения имеется у другого человека (диалектика: «я для себя», «я для другого», «другой для себя», «другой для меня» и т. д. [4, с. 46]. Исследование такого процесса требует некоторых исходных установок. Коммуникативное диалогическое поле представляет взаимодействие разных «горизонтов» (популярный термин в современном социальном познании, обозначающий индивидуальную позицию по тому или другому вопросу), вступающих в диалог.

Откуда появляются эти «горизонты»? Любой исследователь в наше время обращается скорее не к изучаемому объекту, а к мнениям других исследователей, изучавших этот объект до него. Но «горизонт» каждого вступающего в диалог формируется различными факторами: с одной стороны, привнесенными культурой (а для герменевтики ограниченность субъекта познания прежде всего определяется менталитетом той эпохи и тех традиций культуры, которые он соблюдает), с другой – особенностями индивидуального восприятия и понимания, так называемым индивидуальным смысловым контекстом. Жизненный мир каждого индивида – это мир его желаний и потребностей, значимых для него, мир, реализуемый в деятельностных реалиях и культурных связях, зависящий от индивидуального опыта, образования, социализированности.

В результате субъект, вступающий в диалог, имеет замкнутый на себе универсум значений, без преодоления которого невозможно осуществить диалог. «...усилия понять могут быть успешными, – замечает Ю. Хабермас, – если они предпринимаются в ситуации симметричных условий для взаимного признания и освоения перспектив» [6, с. 23]. Симметрические условия – это некоторое единство в мышлении, которое обусловлено дорефлексивностью сознаний и компромиссом, достигаемый благодаря толерантности по отношению



к другому мнению. И только три компонента: предпосылочное знание, в котором герменевтика акцентирует внимание на различных неявных формах, предзнания предпонимания и даже предрассудков, преодоление замкнутых в себе значений и установление симметричных условий с толерантным отношением к другому – становятся условиями для осуществления диалога. Эта герменевтическая установка Ю. Хабермаса помогла ему объяснить в диалоге отношения «говорящего» и «слушающего». «Каждый компетентный говорящий научился пользоваться системой личных местоимений, кроме того, он умеет обмениваться в разговоре перспективами первого и второго лица» [Там же].

Здесь речь идет о том, что в диалоге осуществляется обратимость ролей, во-первых, через систему личных местоимений, то есть когда говорящий говорит слушающему «ты», то слушающий воспринимает это обращение и переводит на себя как «я». Или когда к слушающему обращаются во втором лице, то он для себя воспринимает информацию как первое лицо и примеряет на себя другую роль. Это те смысловые подструктуры, которые постоянно внедряют представления другого в тебе и тебя в другом, производят интенциональную смысловую бесконечность по способу рефлексивной трансляции. Такое взаимодействие интерсубъективно, хотя по форме осуществляется через пересечение разных горизонтов. Применение герменевтического метода в диалоге мы наблюдаем, когда весомое сообщение говорящего пытается применить к себе слушающий, а затем сконструировать смысл, отличающийся от того замысла, который представлял говорящий участник. В диалоге субъекты обмениваются содержанием и ценностными значениями посредством языка.

Обращая внимание на точность аналитических методов в изучении языка, привлекая метафоричность языка, представители герменевтики как бы освобождают язык от дескриптивного описания реальности и, употребляя привычные значения слов, выходят к «горизонту жизненного мира». Искусство и игра положительно влияют на процесс познания, активность познающего и активность открывающего, которые, вооружившись новыми средствами познания, метафоричностью и действительно-историческими формами (включающими по-новому



интерпретированные предрассудки, авторитет и традиции), поднимают качество диалога, выражающего умение познать и умение выразиться. Причем метафоричность и образный язык указывают, особенно у Гадамера, на компромисс между поэтичностью и наукой, подчеркивая способ современного философствования.

Однако Ю. Хабермас симметричные условия для диалога рассматривает шире, чем было рассмотрено раньше: включая не только добрые намерения и толерантность общающихся, а и внешние социальные условия, он отмечает, что если в обществе нет демонстративного насилия, а есть только элементы скрытого насилия, то в способности понимания присутствует «критическая сила, которая может сломить насилие, не порождая его новых форм» [См. 6, с. 24].

Особое значение представитель герменевтики Гадамер придавал образованию. Новые методы образования не могут сегодня опираться как на методологическую основу на марксистский деятельностный подход, так как он приводит к отражательному методу, основывающемуся на теории отражения во взаимодействии учитель – ученик. Герменевтический же метод дает огромное количество исторических коннотаций (значений), а поскольку гадамеровский метод и его философия – это искусство и умение ставить вопросы, то Г. Гадамер обращает внимание на то, «как не надо их ставить». Мы все на опыте так называемого педагогического вопроса знаем, как это бывает, когда нас о чем-то спрашивают, спрашивая на самом деле не из желания узнать. Мы ведь видим, что экзаменатору известно то, о чем он ставит свой вопрос. Да что же это за вопрос, что, когда я его задаю, уже знаю на него ответ! Педагогический вопрос, задаваемый в таких условиях, герменевтика требовала назвать «непедагогическим» [1, с. 33]. Действительно, Г. Гадамер ратует за то, чтобы педагогика оперировала открытыми вопросами.

Еще Хайдеггер говорил о том, что всякий философский вопрос должен быть задан так, чтобы каждый задающий вопрос тоже вовлекался в него. Настало время, когда этого требует педагогика, только в этом случае возможно развитие эвристической и поисковой деятельности. Одним из методов, формирующих гибкое современное мышление, является герменевтика, принципы которой



закljučаются в том, чтобы делать понятным то или иное значение знаков, передаваемых, например, в диалоге речью и другими внешними выражениями (П. Рикер).

Прочтение текста в определенном историческом контексте и объяснение его через интерпретацию и понимание становится востребованным, а потому приобретает значение методологии социального и гуманитарного познания. Возникает потребность в понимающей педагогике. В условиях современности при изучении диалога следует обращаться не только к герменевтике, но и к другим современным методам – структурализму, феноменологии.

В настоящей статье показано, что такой феномен, как диалог, можно рассматривать достаточно продуктивно в герменевтическом ключе.

### Список литературы

1. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – 368 с.
2. Гидденс Э. Последствия современности. – М.: Праксис, 2011. – 352 с.
3. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия. – URL: [http://royallib.com/read/gusserl\\_edmund/](http://royallib.com/read/gusserl_edmund/) (дата обращения: 28.05.2016).
4. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
5. Фишер К. История новой философии : Т. 6. Фихте. Жизнь, сочинения, учения. – СПб.: РХГИ, 2004. – 722 с.
6. Хабермас Ю. Расколотый Запад / пер. с нем. О. Величко, Е. Петренко. – М.: Весь мир, 2008. – 192 с.

УДК 37:008

**Зиновьева Лилия Евгеньевна**

старший преподаватель кафедры философии и общественных наук

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия**614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: zinle@rambler.ru***СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПАРАДИГМА  
И ОБРАЗОВАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ****Liliya E. Zinovieva**

Senior Lecturer, Department of Philosophy and Social Sciences

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education  
'Perm State Humanitarian Pedagogical University'**614990, Russia, Perm, 24, Sibirskaya Str., e-mail: krauze@pspu.ru***SYSTEM-ACTIVITY APPROACH AS EDUCATIONAL METHODOLOGY  
AND PROBLEMS OF EDUCATION IN INFORMATION AGE**

**Аннотация:** рассматривается становление системно-деятельностного подхода, значение его как методология педагогики развития и его недостаточность в решении проблем образования в информационную эпоху.

**Ключевые слова:** системно-деятельностный подход, социализация, образование, информационная эпоха.

**Abstract:** formation of system-activity approach, its value as a methodology and pedagogy of failure in solving the problems of education in the information age.

**Keywords:** system-activity approach, socialization, education, information age.

История системно-деятельностного подхода в педагогике России насчитывает уже более сорока лет. В его основе лежат методологические и теоретические разработки, предпринятые в 70-е годы XX века в рамках советской философии и психологии. В свою очередь, эти разработки стали результатом «оттепельных»



сдвигов в идеологической системе Советского Союза и по сути своей являлись ответом на потребность в модернизации марксистских методологических оснований советской гуманитарике. Порожденные той же оттепелью 1960-х изменения советской научной, художественной и педагогической практики сделали подобную модернизацию не только необходимой, но и неизбежной.

Переосмысленные в духе ленинизма и законсервированные в сталинские времена положения классического марксизма в это время, пожалуй, впервые стали предметом критического анализа. Речь шла не о принципиальной теоретической переработке марксизма, тем более не о поиске более свежих или имеющих иные концептуальные основания теорий. Это в большей степени была попытка мягко обойти наиболее «неудобные» места марксистской гносеологии и праксеологии в пределах самой марксистской парадигмы. Однако ее следствия оказались гораздо значительнее самой попытки.

Одним из таких наиболее «неудобных» мест была, в частности, теория отражения, в то время недалеко ушедшая от вульгарного материализма XIX века. В пределах философского знания назрело понимание примитивности такого подхода к объяснению гносеологических процессов, особенно на фоне развития НТР, плюрализма рождающихся в это время парадигмальных гипотез в естественных науках, а также тогдашних достижений психологии познания.

Советская философия попыталась дать ответ на вызовы времени. Так, например, в 1973 году совместно с болгарскими учеными к XV Всемирному философскому конгрессу в Варне был подготовлен фундаментальный трехтомник «Ленинская теория отражения и современная наука». Рассматривая познание и отражение в самых разных аспектах и формах, авторы сборника в основном трактовали процесс познания в традиционных категориях субъекта и объекта, но при этом специальным предметом анализа для них становились уже наработанные человечеством материальные и идеальные формы познавательной деятельности. Тем самым, акценты в теории отражения были перенесены на социальный характер познания и предметно-практическую деятельность как основу человеческой сущности. Это позволило тогдашнему марксиз-

му уйти от чрезмерного и прямолинейного гносеологизма и внести в теорию познания некоторые элементы культурного и психологического контекста.

Безусловно, эти теоретические разработки стали глотком свежего воздуха и для других гуманитарных дисциплин, напрямую связанных с теорией или практикой познавательных процессов. «Деятельностный» уклон советской философии 70-х годов XX века реабилитировал многие гуманитарные наработки в области психологии, филологии, теории культуры, которые там либо существовали в жестких дисциплинарных рамках, либо расценивались как несколько маргинальные.

Показательными в данном случае можно считать работы М.М. Бахтина, посвященные философии поступка и написанные вне пределов марксистской парадигмы. Они были мало, но все же известны тогда не только филологам, но и философам, но до 1960–70-х гг. тогдашним гуманитарным сознанием не воспринимались как философские. Перенесение категории «деятельность» в центр гносеологической проблематики того времени позволило иначе оценить и по-другому позиционировать подобные тексты.

Развитие идей системности и структурности, пришедших из сферы естественных наук в гуманитарную, их соединение с формирующимся деятельностным подходом придало его основным категориям необходимую операциональность. В качестве уже системно-деятельностного он был развернут не только в гносеологии, но и в рамках более конкретных философских наук, имевших в том числе и прикладное значение.

Так, применение системных методов исследования в области культуры не только привело Э.С. Маркаряна к деятельностному определению самого этого понятия, но и позволило выделить культурологию в самостоятельную философскую дисциплину. Системно-деятельностный подход дал в этой сфере плодотворные результаты, вооружив успешно работающим методологическим аппаратом исследователей культуры в самых разных ее проявлениях и на самых разных уровнях обобщения. С его применением были предприняты успешные культурно-генетические и этнокультурные исследования, он лег в основу советского



и постсоветского сравнительного изучения цивилизаций. Фактически построенная на этих основаниях культурология далеко выходила за пределы классического марксизма. Более того, она открывала возможность перехода от субъект-объектного миропонимания, унаследованного от немецкой философской классики в целом, к порожденной информационной революцией информационно-языковой картине мира. В новом информационном пространстве, где жесткие границы между субъектом и объектом оказались размыты, созданная человеком культурная реальность нуждалась для своего объяснения уже в иных, нежели субъект/объект, категориях.

Аналогичные процессы происходили и в более частных философских науках. Системно-деятельностный подход, примененный М.С. Каганом в эстетике, позволил, наконец, прорвать вульгарно-материалистическую марксистскую трактовку искусства как аналогичной науке по содержанию, но отличной по форме познавательной системы. Рассмотрение искусства как особой формы деятельности дало начало советским эстетическим теориям специфики искусства, избавило их от гносеологизма и литературоцентризма, а также однозначной вкусовой привязанности к реалистическим художественным направлениям. Тем самым советская эстетика отчасти получила свободу от идеологических пут и хотя бы минимальную возможность анализа неклассического искусства XX века.

Все эти исследования были не только формой использования системно-деятельностного подхода, они сами становились его развитием и дальнейшей разработкой.

\*\*\*

Одним из самых успешных направлений применения и развития системно-деятельностного подхода стала в это время теория и практика советской педагогики. Наряду с философией этот успех был подготовлен и соответствующими психологическими теориями, для которых понятие деятельности также оказалось очень плодотворным. Общепсихологическая теория деятельности, разработанная в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, с одной стороны, использовала достижения философии

в этой сфере, а с другой – раскрывала психологические основания и механизмы различных видов деятельности, наполняя это понятие конкретным содержанием. Широкое применение достижений психологии в области педагогики, совместная работа психологов и педагогов, пожалуй, впервые позволили создать хорошо проработанную теоретически и в то же время практически применимую концепцию социализации посредством обучения.

Таким образом, советская педагогика получила живую, обоснованную усилиями различных гуманитарных дисциплин, гибкую методологическую систему. Главным ее достоинством было понимание ребенка как активно действующего самостоятельного субъекта, формирующегося в деятельностном взаимодействии-диалоге с взрослым, родителем или педагогом. Разработанная на основе этой методологии психологами и педагогами Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, Г.А. Цукерман и другими педагогика развития стала настоящим прорывом в советской педагогической теории.

Нельзя в связи с этим не упомянуть и о применении в педагогической практике деятельностного подхода, связанного с совместной работой Э.В. Ильенкова и А.И. Мещерякова. Работа со слепоглухонемыми детьми Загорского детского дома блестяще продемонстрировала успешность разработанной на базе системно-деятельностного подхода методики развития и обучения. В данном случае это было еще и нечастым примером непосредственного взаимодействия философии, психологии и педагогики в решении очень сложной практической педагогической задачи.

В целом именно использование в советской школе образовательных программ, основанных на системно-деятельностном подходе, во многом поддерживало ее успешность вплоть до информационной эпохи. Вместе с тем, уже тогда обозначились основные проблемы и противоречия общего характера, связанные с заявленными в рамках подхода целями воспитания и образования. В качестве воспитательно-образовательного идеала советская школа этого времени ориентировалась на формирование всесторонне развитой и гармонической личности. Эта цель вполне вписывалась в марксистское понимание личности и, казалось,



не противоречила идеологическим и народнохозяйственным задачам, которые перед школой ставило государство.

В то же время этот идеал соответствовал основным идеям педагогики развития и даже отчасти вытекал из нее. Однако практика его реализации очень быстро выявила серьезные проблемы как практического, так и теоретического характера. Государственная политика в сфере образования была нацелена, прежде всего, на вполне прагматические результаты – советскому народному хозяйству были нужны рабочие руки, а государству – лояльные граждане. Поэтому идеал гармонической личности в этом контексте обычно трактовался чисто механистически, как некий набор разносторонних конкретных качеств (физически развитый, идеологически грамотный, всесторонне образованный и т. п.), которыми должен был обладать человек, в глазах государства, по сути, не нуждавшийся ни в никакой индивидуальности. Таким образом, оно продолжало отрабатывать просвещенческую модель образования, в которой учащийся выступал, главным образом, в роли объекта обучения и воспитания. Цель развития личности оказывалась формально заявленной, но фактически не поддерживалась государством организационно на уровне массовой школы.

В итоге программы и методики, разработанные на основе системно-деятельностного подхода и внедряемые в школе, оказались в двойственном положении. С одной стороны, педагогика развития в целом отвечала тенденциям научно-технического прогресса, вызванного им изменения общества, характера общественного труда и школьного образования. Но с другой стороны, субъект-субъектная модель отношений педагога и ученика, прямо вытекавшая из системно-деятельностного подхода, противоречила той модели человека и гражданина, в которой нуждалось государство, строившее коммунизм. Уровень интеллектуального и личностного развития, на который ориентировались эти программы, рассматривался как завышенный, не соответствующий способностям среднего ребенка, а большинству родителей, имевших, как правило, более низкий уровень школьного образования, развивающие цели этих программ оставались совершенно непонятными. Таким образом, и в логике государственной



образовательной политики, и в логике общества в целом преобладала модель школы как прямого транслятора знаний, что полностью противоречило теоретическим основаниям системно-деятельностной педагогики.

Соответствующие сложности проявились и на институциональном уровне. Провозглашенная государством задача перехода к всеобщему полному десятилетнему образованию не соответствовала его экономическим возможностям. Не было и достаточного количества подготовленных учителей, в том числе по программам развивающей педагогики. В итоге уже к середине семидесятых годов качественный уровень образования стал падать. Кроме того, введение всеобщего среднего образования фактически отменило его функцию социального лифта, переложив ее на плечи среднего специального и особенно высшего образования. Это снизило мотивацию учащихся, которыми школа начала восприниматься как навязанная обязанность.

Частично эту ситуацию удалось преодолеть путем создания и увеличения количества специальных школ, школ с углубленным изучением отдельных предметов, языковых, математических и т. д. Такие школы превращались в островки, где индивидуализация становилась необходимым условием успешности обучения, а полученный выпускниками аттестат облегчал переход к следующему – вузовскому – этапу получения образования. Таким образом, часть детей и родителей, мотивированных на получение более качественного образования, все же получала такую возможность, а эти школы помогали их продвижению вверх по социальной лестнице. Такие школы в большей степени были ориентированы на использование методик и программ педагогики развития, в них работали «учителя-новаторы», там часто складывалась особая педагогическая атмосфера, в которой модели отношений «учитель – ученик» в большей степени приближались к педагогике сотрудничества, чем к привычной для массовой школы авторитарной педагогике.

В то же время внутри самого подхода все сильнее проявлялись внутренние проблемы методологического характера. Вполне гуманистическая цель формирования всесторонне развитой и гармонической личности, даже если она



понималась диалектически, как развитая индивидуальность с уникальным набором личностных качеств, оказывалась слишком абстрактной и широкой для школы. Фактически педагогика развития основывалась на расширительном понимании образования (конкретнее – даже развивающего обучения) как вообще социализации. Понимание науки как главной движущей силы общественного развития смещало и в школе основные акценты на развитие интеллектуальных составляющих личности.

В совокупности с огромным идеологическим давлением на школу это приводило к преобладанию в школьных программах сильных составляющих по математике и естественным наукам с одновременным «провисанием» гуманитарных и художественных предметов. В связи с этим советская школа оказалась совершенно не готова к тем социальным переменам, которые позже принесла информационная революция. Безусловно, сам по себе системно-деятельностный подход не являлся причиной этого, но его увлечение интеллектуализмом сыграло здесь свою негативную роль.

Наконец, именно то, что составляло самую сильную сторону подхода, развитие личности ребенка, оказалось и его самой уязвимой частью. Существовавшее государство, несмотря на формально провозглашенные цели, в действительности не испытывало потребности в таком количестве развитых личностей, не имея возможности ни обеспечить их соответствующей их уровню работой, ни соответствующими их амбициям условиями социального бытия. Более того, в глазах государства самостоятельные критически мыслящие личности представляли собой мощную идеологическую угрозу. В этих условиях создатели педагогики развития и учителя – реализаторы ее программ и методик вынужденно сосредоточивали свои усилия не столько на результате, сколько на процессе. Их в большей степени интересовал вопрос «Как учить?», нежели вопрос «Зачем учить?».

Таким образом, реализуемая хотя бы частично социализационная модель на основе системно-деятельностного подхода оказалась достаточно успешной: во многом благодаря ей советская школа удерживала качественный уровень

школьного образования в семидесятые годы двадцатого века. Однако и она не смогла преодолеть массовую авторитарность советской школы, кроме того, и на ее основе не удалось преодолеть кризис образования, связанный с информационной революцией.

\* \* \*

В последние годы наблюдаются попытки некоторого ренессанса системно-деятельностного подхода в школе. Во многом он вызван введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Создатели ФГОС столкнулись с ситуацией, когда единственной серьезно разработанной отечественной альтернативой авторитарной педагогике просвещенческого образца оказалась именно системно-деятельностная парадигма с ее идеями педагогики сотрудничества и личностного развития, тем более что программы педагогики развития продолжали существовать в школе, более или менее успешно пережив все ее трансформации последних десятилетий. Они дорабатывались и перерабатывались авторами, для них были созданы разнообразные учебники и методические материалы, подготовлены педагоги и т. д. Еще одним фактором, привлечшим к ней внимание разработчиков ФГОС, оказалось сходство идей системно-деятельностной парадигмы образования с компетентностным подходом, который был предложен в рамках зарубежных систем образования как ответ на кризисные явления в них, вызванные информационной эпохой.

Насколько оправдан такой интерес? Обладает ли системно-деятельностный подход эвристическими возможностями для объяснения социальных процессов информационного общества, может ли он быть методологическим основанием новой педагогики и способны ли разработанные на его основе образовательные программы и методики решить задачи, поставленные перед образованием эпохой компьютеров и глобализации?

Отвечая на подобный вопрос применительно к психологии, А.Г. Асмолов подробно анализирует основные риски, возникшие внутри науки, показывает все еще не исчерпанные возможности исследовательской программы культурно-деятельностной психологии и призывает использовать их для решения



существующих проблем образования сегодня. Основным средством спасения исследовательской программы деятельностной психологии, как следует из его статьи [1], являются серьезные расширения границ исходных категорий концепции, методологический диалог ее с другими концептуальными системами и преодоление междисциплинарных рамок. Безусловно, эти меры приведут к продлению ее жизни. Однако представляется, что в данном случае мы попадаем в ловушку незавершенности.

Решив некоторые очень важные задачи, стоявшие перед образованием при переходе от тоталитаризма к демократии, системно-деятельностный подход все-таки не сделал педагогику современной школы и сознание современного учителя по-настоящему построенным на его мировоззренческих «метахарактеристиках». Так, например, «диалогизм, открытость сознания и коммуникативную толерантность» или «проектирование социальных и культурных практик» [Там же, с. 21], к сожалению, нельзя рассматривать в качестве ставших мировоззренческими характеристик ни применительно к современному российскому обществу в целом, ни, собственно, к системе российского школьного образования. Несмотря на наличие системно-деятельностного подхода как вполне адекватного средства, на практике так и не были решены многие проблемы перехода российского образования к системно-деятельностной парадигме. А за время их преодоления на них наложились новые, порожденные информационными и глобализационными процессами.

Поэтому, при всем желании «дореализовать» благородные и гуманистические цели педагогики развития, нам необходимо признать, что современность породила новые вызовы, ответы на которые в пределах системно-деятельностного подхода дать уже не удастся. Он не может уловить качественно иной характер социальных практик, порожденных информационной эпохой, разработать новую методологию анализа человека информационного мира и самого информационного мира. Дело не в его недостатках, а в его недостаточности.

Информационная революция изменила соотношение каналов получения информации, увеличение доли невербальных информационных источников, что

создало иной тип психологической обработки информации (клиповое сознание). Свободный доступ к большим массивам и разнообразным источникам информации потребовал владения навыками поиска, отбора и проверки информации, так как ее структурирование теперь не было задано извне, а становилось делом того, кто к ней обращался. Тем самым взаимодействие с информационной средой становилось и актом конституирования личности. Развитие социальных сетей изменило и взаимоотношение человека с обществом, потребовало иного опыта существования в информационной среде, решения жизненных и профессиональных проблем. Глобализация и информатизация социальных связей выдвинула принципиально иной уровень коммуникационные требования. В итоге, по словам М. Кастельса, «возникла новая культура: культура реальной виртуальности... система, в которой сама реальность (т. е. материальное/символическое существование людей) полностью погружена в установку виртуальных образов, в мир творимых убеждений, в котором символы суть не просто метафоры, но заключают в себе актуальный опыт» [2, с. 505].

Школа как-то пыталась ответить на эти вызовы на операциональном уровне, вводя новые предметы, модернизируя содержание старых или используя электронные средства обучения, но концептуальных изменений в российском школьном образовании так и не произошло. Педагогическая теория также не смогла помочь в этом школе – нового теоретического прорыва, аналогичного педагогике развития не могло быть. Для философии, как и для психологии, уже было ясно, что произошедшие изменения затрагивают институциональные основания школы, требуют принципиальных перемен содержания образования, меняют базовые параметры профессии педагога и личности ученика. А построение жесткой методологической системы не соответствовало бы природе информационного общества, одной из главных характеристик которого является постоянная множественность и неопределенность. Это не отменяет необходимости теоретической рефлексии образовательных процессов, но заставляет задуматься о парадигмальной множественности таких теорий.

Таким образом, по мере решения так и не решенных до конца российской школой проблем индивидуализации образования системно-деятельностный



подход будет сохранять свои позиции, в особенности в начальной школе, где формируются базовые основания учебной деятельности ребенка. Его теоретическое развитие также продолжится в направлении, обозначенном А.Г. Асмоловым как переход «к совершенно иному пласту создания практики образования. Так, именно в контексте системно-деятельностного подхода была построена концепция универсальных учебных действий в качестве основы для нового поколения введенных стандартов» [1, с. 33]. Однако мы должны отдавать себе отчет в том, что имеем дело с методологией ретроспективного характера и что по мере развития «реальной виртуальности» в системе российского образования будут накапливаться проблемы, которые системно-деятельностный подход не сможет решать. Более того, с его заданными структурами деятельности и личности он просто не сможет их сформулировать в силу ограниченности собственных эвристических возможностей.

### Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии // Мир психологии. – 2014. – № 3 (79). – С.17–33.
2. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 423 с.

УДК 141.7:37

**Краузе Александра Анатольевна**

кандидат философских наук, доцент,  
заведующая кафедрой философии и общественных наук

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический  
университет», г. Пермь, Россия*

*614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: krauze@pspu.ru*

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ  
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ**

**Alexandra A. Krauze**

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Philosophy and Social Sciences

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education  
'Perm State Humanitarian Pedagogical University'*

*614990, Russia, Perm, 24, Sibirskaya Str., e-mail: krauze@pspu.ru*

**ACTIVITY APPROACH IN EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN  
THE METHODOLOGICAL BASIS**

**Аннотация:** рассматривается современная парадигма образования в контексте деятельностного подхода, раскрываются специфика деятельностного подхода, его цели и задачи, сопоставляются современные методологии с образовательным концептом.

**Ключевые слова:** деятельность, деятельностный подход, методология.

**Annotation:** modern paradigm of education in the context of the pragmatist approach is considered; the specific of pragmatism approach is uncovered; its` objectives and tasks; modern methodologies with the educative construct are compared.

**Keywords:** activity, pragmatist approach, methodology.



Конец XX – начало XXI века рассматривается как период появления неклассической модернистской парадигмы мышления. Прежде всего, эта парадигма сориентирована на «нелинейные» позиции человека в современном мире, его роли в культуре, обществе и природе.

В рамках любой исторической парадигмы человек рассматривается как субъект – объект социального конструирования. Новым же является сама жизнь, которая предельно дифференцирована, специализирована, в то же время глобализирована, она предъявляет особые требования к деятельности индивида: профессионализма, организованности, высокой ответственности, от которых порой зависят жизни миллионов людей. В связи с этим встает проблема технологий – подготовки специалистов, ориентированных на предъявляемые к ним современные требования.

Прежние принципы и методы обучения ориентированы в основном на знаниевый компонент, приобщенный к профессии. Владение знанием не абстрактно, а применимо к конкретной деятельности – это умение менять профессиональную ситуацию, ориентироваться на постоянно усложняющийся результат деятельности, что становится актуальным контекстом современного образования. В связи с этим неизбежно происходит трансформация методов и способов обучения в сторону деятельностного подхода.

Концепция деятельностного подхода сама по себе не нова и несколько десятков лет назад была у нас весьма популярна. Деятельностный подход рассматривался в контексте гносеологии и методологии науки и с позиций философской антропологии известными учеными Э.В. Ильенковым, Г.С. Батищевым, М.К. Мамардашвили, С.Л. Рубинштейном, Г.П. Щедровицким, Э.Г. Юдиным. Философские концепции обосновали деятельность как способ бытия и внебиологическую суть человека, как содержание и способ существования культуры, как систему, обусловленную общественными отношениями и обуславливающую их.

Ренессанс деятельностного подхода сегодня выходит за границы гносеологии и психологии и больше связан с социальной и технологической средой,



в которой человек проявляет свою активность. Первым переместил акценты деятельностного подхода в социальную плоскость Г.П. Щедровицкий. Он разрабатывал теорию «глобальной» человеческой деятельности, рассматривая ее через призму субъектности в технологической среде. Это дало толчок к пониманию деятельностной парадигмы с позиции концепции социальности.

С нашей точки зрения, «социализированное» основание в деятельностном подходе включает в себя интериоризацию деятельности как ценности, что актуально при постановке личностного развития. Приобщение к деятельности происходит путем обучения и воспитания с выходом на планируемый результат (проектная деятельность). Таким образом, «социализированное» в деятельностном подходе может характеризоваться как процессом усвоения и интериоризации технологий жизнедеятельности, так и способностью организовывать деятельность. Оба могут выступать и в качестве критериев сформированности практико-деятельного отношения к миру. Отсюда следует, что метафизическо-бытийные и ценностно-личностные основания в содержании деятельностного подхода сменяются понятиями: профессиональная, технологическая, инновационная и прорывная деятельность. При этом профессиональная деятельность предполагает быть и инновационной, и технологически-прорывной.

Деятельность становится ориентированной на результат. С позиций результативности деятельности формируется теперь и представление о личности. Результат, получаемый от профессиональной, впрочем, и от любой другой формы деятельности, рассматривается ведущим критерием личности. По сути, это и есть главная задача новых образовательных стандартов. С одной стороны, казалось бы, ориентация на результат конкретизирует и специализирует предполагаемую модель «личности», которую стремится реализовать система образования; с другой стороны, совершенно очевидно, что необходимым качеством личности становится «универсальность». Территориально-пространственный и технический масштаб деятельности индивидов возрастает, отсюда сложнее для них становятся обстоятельства и риски, которыми они должны управлять.



Это требует максимального набора сформированных качеств и умений, применимых в сложившихся для индивида условиях.

Здесь важно предусмотреть, чтобы новое конструирование образования не вошло в противоречие с дидактикой и обеспечивающими информационными ресурсами. Это вопрос о том, как возможно вписать современную ситуацию в сложившуюся общественную, в том числе образовательную, систему. На сегодняшний день дидактика и методическое обеспечение образовательного процесса приспособлены больше к старой образовательной системе, нежели к новой. Необходимо также учитывать социокультурную специфику времени, которая может опережать образовательные концепты.

Важно понимать, что эпоха постмодерна диктует новые методологические основания, в том числе и для образовательного поля. Реализация системно-деятельностного подхода в образовании не может быть успешна в отрыве от современной методологической основы. К примеру, современная образовательная парадигма вполне согласуется с теорией «габитуса» П. Бурдьё.

Под «габитусом» понимается устойчивая система диспозиций, которая действует как социализирующая структура. Габитус непрерывно взаимодействует с социальной реальностью (полем), от этого взаимодействия зависит положение индивида в социальном пространстве. П. Бурдьё отмечает такой важнейший аспект изучения габитуса, как соотношение социальных условий, в которых формировался габитус, с социальными условиями, в которых он был реализован. Это означает, что человеку, чья практика формировалась в одном социальном поле, сложно переходить в условиях общественных трансформаций в другое социальное поле. В то же время габитус может формироваться в условиях длительной трансформации общества, в результате у человека складываются неустойчивые, неясные представления о мире, вследствие этого он приобщается к ситуации системной дисфункции и не может включиться в ситуацию стабильного общества. «Нестабильный» габитус не только распространяется на самого индивида, но и становится его практикой, охватывающей всех представителей данного социального поля, в том числе образовательного [См.: 1].

Для успешной организации научно-исследовательской деятельности учащихся необходимо не только ориентироваться на формирование навыков исследователя, но и включать в модель исследователя принципы и подходы современной науки. К примеру, концепция «неявного знания» М. Полани расширяет границы человеческого знания посредством «неявного» (личностного) компонента знания. Оно взаимодействует с явным (формальным) знанием [2, с. 128–130]. Эта концепция объясняет знание об общих вещах без детализации процесса получения этого знания. Именно оно формирует порой мотивацию для последующего нового знания, исключая ненужные исследовательские процедуры.

Другим немаловажным принципом современной науки является «методологический анархизм» (иными словами, «допустимо все»). П. Фейерабенд полагает, что это единственный принцип, который не препятствует прогрессу. Он позволяет порождать новые цели и смыслы и на их основе создавать новое содержание науки, осуществлять новое конструирование научного поля [3, с. 153–154, 158–159].

Расширение методологической рефлексии в образовании возможно и за счет постструктурализма. Постструктурализм М. Фуко критикует то, что за пределами исследования остаются накопленные частности, контекст и индивидуальность. Анализ этих частных позволяет фиксировать «вживание» субъекта в объект, исследовать науку как социокультурный феномен, через частности конструировать целое. Данный подход позволяет также сформировать индивидуализированную программу исследования за рамками формального, общепринятого, устоявшегося, делая акцент не только на предмете исследования, но и на самом субъекте, а также ценностно-целевых структурах познания.

Наличие функции реализации общей цели, общего назначения, сложности действий, фактора внешних вызовов, увеличивающейся технологичности невозможно без построения системы. Системность обеспечивает единство и управление в осуществлении деятельности. Выступая с позиций



системно-деятельностного подхода, образовательная парадигма осуществляет реализацию формирования индивида как предметно-деятельного существа, обогащающего свою человеческую природу большим числом социальных качеств. В орбиту человеческой жизнедеятельности включается производство индивидом своей человеческой действительности. Происходит самоизменение, совпадающее с изменением обстоятельств и опосредованное ими.

### Список литературы

1. *Бурдые П.* Практический смысл. – СПб.: Алетейя, 2001. – 562 с.
2. *Полани М.* Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
3. *Фейерабенд П.* Избранные труды по методологии науки. – М.: Прогресс, 1986. – 542 с.

УДК 316.4.062:37

**Шишигин Андрей Владиславович**

кандидат социологических наук, доцент  
кафедры философии и общественных наук

**РОССИЙСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ПАРАДИГМЕ  
СИСТЕМНОГО ПОДХОДА: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический  
университет», г. Пермь, Россия  
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: krauze@pspu.ru*

**Andrey V. Shishigin**

Candidate of the Socio-scientific sciences, associate professor  
of the Department of Philosophy and Social Sciences

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education  
'Perm State Humanitarian Pedagogical University'  
614990, Perm, Russia, 24, Sibirskaya Str., e-mail: krauze@pspu.ru*

**THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM IN THE PARADIGM  
OF SYSTEMIC APPROACH: INSTITUTIONAL ASPECT**

**Аннотация:** рассматриваются функциональные и дисфункциональные аспекты реформирования системы образования.

**Ключевые слова:** образование, система образования, явные и латентные функции.

**Abstract:** functional and dysfunctional aspects of the educational reform.

**Keywords:** education, educational system, manifest and latent functions.

Один из создателей структурно-функционалистской парадигмы и системного подхода американский социолог Толкотт Парсонс считал, что общество как социальная система должно удовлетворять четырем функциональным требованиям: сохранению образца, интеграции, достижению цели



и адаптации [3, с. 565]. Под сохранением образца Т. Парсонс понимал сохранение ценностей, религиозных верований, идеологий и т. п. Достигается это, прежде всего, за счет социализации индивида, в которой ведущую роль играют институты образования и воспитания [Там же, с. 566]. Важно, считал Парсонс, не просто ознакомить человека с определенными ценностями, идеями, но добиться интернализации этих ценностей.

В традиционном обществе эта задача осуществлялась, преимущественно, в семье и в рамках религиозных институций. И если в современном обществе семья продолжает оставаться важнейшим институтом, в рамках которого происходит первичная социализация большинства детей, то секуляризация общества привела к уменьшению влияния религии и ослаблению роли служителей церкви как важнейших агентов социализации. В то же время в современном социуме исключительно важную роль играют специализированные институты образования и воспитания. Неслучайно один из наиболее известных критиков традиционной модели образования Иван Иллич назвал современную школу «универсальной церковью». У каждого из этих институтов есть свой набор специфических функций, хотя многие функции являются универсальными для данной подсистемы (социализация, социальный контроль, передача знаний). Наряду с явными у социальных институтов могут быть и латентные функции. Явные функции Р. Мертон определял как «объективные последствия, которые вносят свой вклад в регулирование или приспособление системы и которые входили в намерение и осознавались участниками системы». Латентные функции – это те «объективные последствия, которые не входили в измерения и не были осознаны» [1, с. 428]. Помимо этого Р. Мертон предложил различать функциональные и дисфункциональные последствия социальных действий. К дисфункциональным последствиям можно отнести все то, что объективно разрушает социальную систему и подрывает ее нормативный порядок. Резкое возрастание дисфункций способно парализовать нормальную деятельность института, привести к разрыву его связей с другими институтами и спровоцировать «эффект домино».

Именно это, на наш взгляд, и происходит с институтами образования в современной России. Рассмотрение глубокого институционального кризиса российской системы образования следует начать с обозначения важнейших явных и латентных функций, выполняемых общеобразовательной школой. Данный институт может рассматриваться как ядро всей системы образования и воспитания. Учеба в школе носит обязательный характер, и уже в силу этого школа выделяется среди прочих институтов образования и воспитания.

Основными явными функциями школы можно считать следующие:

- 1) социализация детей;
- 2) передача знаний;
- 3) развитие физических, интеллектуальных и творческих способностей учащихся;
- 4) осуществление социального контроля и дисциплинирование;
- 5) идеологическое воспитание (в самом широком смысле этого слова);
- 6) интегрирование подрастающего поколения в социум через трансляцию культурного наследия;
- 7) развитие коммуникативных способностей детей;
- 8) отбор наиболее интеллектуально и творчески одаренных учащихся (селекция);
- 9) подготовка к будущей профессиональной деятельности.

Латентной функцией российской школы, как и школы в любом капиталистическом обществе, является закрепление существующей системы социального неравенства. [Подробнее о функциях институтов образования см.: 2, с. 212–268].

Рассматривая выполнение функций в контексте реформирования системы образования, стоит заметить, что, во-первых, в современной России не только общеобразовательная школа, но и институты образования и воспитания в целом утратили идеологическую функцию в полном соответствии со статьей 13 Конституции РФ. Если в начале 90-х годов широкой общественностью это воспринималось как возврат к некоторому «нормальному» состоянию,



то уже спустя десять лет стало очевидно, что в результате самоустранения государства и школы от выполнения этой функции выросло поколение, которое не столько свободно от мифов существующего социально-экономического строя (мифы капитализма вроде «невидимой руки рынка», «свободной конкуренции» или «равенства возможностей» вполне успешно внедрялись в сознание молодых людей), сколько, в массе своей, безразлично к таким понятиям, как «Родина», «патриотизм» и т. д.

Заметим, что, даже оказавшись в ситуации острой конфронтации с Западом, в том числе и по вопросам социализации детей (примером может служить резко негативная реакция большинства западных политиков и либеральных СМИ на принятие в РФ нормативно-правовых актов, призванных оградить подрастающее поколение от пропаганды гомосексуализма), руководители российского государства так и не определились с национальной идеей. Мнение директора ВЦИОМ В. Федорова о том, что патриотизм (в смысле гордости за свою страну) у нас превратился в национальную идею, на наш взгляд, не вполне соответствует действительности.

Неудивительно, что попытки возрождения детских и юношеских организаций в рамках школы так и не стали массовым явлением, а статус этих организаций до сих пор является предметом острых дискуссий. В данном случае, выражаясь языком Парсонса, мы имеем дело с ситуацией, когда политическая подсистема, выполняющая функцию целеполагания, оказывается не в состоянии четко сформулировать цели перед подсистемой образования и воспитания. Очевидно и то, что никакой системности при выполнении данной функции (даже на уровне патриотического воспитания) не наблюдается.

Нормальному выполнению институтами образования и воспитания функции социализации препятствует низкий социальный статус педагогов. Зарплата в сфере образования на протяжении всего постсоветского периода была и остается одной из самых низких. В капиталистическом обществе, в котором мерилом жизненного успеха чаще всего выступает материальное благополучие, не может быть высокого авторитета у представителей той профессиональной



группы, которая не сумела такого благополучия достичь. И никакие PR-акции государства, направленные на демонстрацию заботы об учителях, не в состоянии изменить представление людей о нищенском жаловании педагогов. Согласно опросам ВЦИОМ, в 2014 году 29 % россиян были твердо уверены, что профессия учителя сегодня «однозначно не позволяет жить нормально в материальном смысле», а еще 47 % – считали ее «не слишком удачной с материальной точки зрения». По данным этого же опроса, 65 % респондентов не хотели бы видеть своих детей учителями [6].

Но дело не только в низкой зарплате педагогов. Современное российское общество сталкивается с проблемой формирования этического идеала. Весьма показательно, что в российских школах литература все чаще начинает превращаться в падчерицу, нелюбимое дитя, а сочинения уходят в прошлое и вытесняются тестами на грамотность. Попытки внедрения в школьную программу предметов вроде «Основ православной культуры» также отражают полную растерянность современной *светской* школы в *секуляризованном* обществе и ее неспособность предложить свой этический идеал, без которого немислимо воспитание человека. Впрочем, и идея подключить к процессу воспитания церковь встречает упорное сопротивление со стороны многих чиновников, которые опасаются не столько отрицательного результата, сколько возможных судебных тяжб со стороны отдельных родителей.

Не менее сложно обстоит дело с передачей знаний. Трансляцией знаний школа, безусловно, занимается. Но обращает на себя внимание резкое падение качества российского образования. Как показывают опросы ВЦИОМа, в 2014 году 48 % российских респондентов были убеждены в том, что нынешний уровень преподавания в общеобразовательных учреждениях существенно проигрывает тому, что был во времена их учебы. В обратном убеждено вдвое меньшее число респондентов [5]. Объективных же оснований для тревоги за отечественное образование более чем достаточно. Проверка в 2009 году элементарных знаний по географии (тестовая часть ЕГЭ) показала, что в группе



18–24-летних респондентов «двоечников» было 58 %, тогда как в группе 45–59-летних таковых было лишь 37 % [4].

Очевидно, что одна из причин снижающегося качества выполнения данной функции – отсутствие системности в процессе обучения. Системность в нашем образовании носит скорее структурно-организационный характер и слабо затрагивает сам процесс обучения. Системность структурно-организационного характера может быть проиллюстрирована следующим примером: для поступления в вуз абитуриент должен предоставить аттестат, для поступления в аспирантуру – диплом о высшем образовании и т. д.

Если же мы посмотрим на процесс обучения, то увидим удивительные вещи. На уровне школы наблюдается углубляющаяся специализация, выражающаяся в разных «уклонах» образовательных учреждений (от языкового и физико-математического до эстетического) и наличии специализированных классов (гуманитарных, естественнонаучных). Но на первых курсах университетов вчерашние школьники сталкиваются с ярко выраженной универсализацией образования, что создает им много проблем. Например, в школе учащийся обучался в гуманитарном классе и по этой причине имеет слабые знания по физике, химии и биологии. А в университете на первом курсе он сталкивается с «Концепциями современного естествознания», вводящими его в ступор. В свою очередь, учащиеся естественнонаучных классов, оказавшись в вузе, начинают испытывать трудности с обязательными гуманитарными дисциплинами вроде истории и философии по той причине, что в школе у них выделялось мало часов на историю и обществознание. Спрашивается, а стоит ли развивать всю эту школьную специализацию затем, чтобы потом столкнуться с универсализацией в виде бакалавриата?

Деградация и *бессистемность* российской *системы* образования особенно заметна при выполнении функции подготовки специалистов для нужд экономики. Работа по профориентации в школах исчезла полностью. Система среднего профессионального образования (лицеи, техникумы) пришла в упадок вслед за упадком экономики в 1990-е годы. Лишенные прежней поддержки

со стороны предприятий, для которых они ранее готовили кадры, учебные заведения пошли на открытие модных специальностей, которые во многом дублировали специальности в вузах (бухгалтер, юрист, дизайнер и т. п.). Но самое главное, что за период 1990-х – начала 2000-х годов престиж рабочих профессий резко упал. Именно это, на наш взгляд, мешает нормальному восстановлению среднего специального образования и создает трудности в политике импортозамещения (многие руководители промышленных предприятий жалуются на острую нехватку квалифицированных рабочих).

С выполнением функции подготовки специалистов не все хорошо и в высшей школе. Высшее образование в нашей стране превратилось в самоцель. Молодые люди (а часто – их родители) при поступлении в вуз ориентируются не на будущую работу по специальности, а на высокооплачиваемую работу «вообще». Отсутствие системности в профориентационной работе на одном уровне системы образования (общеобразовательная школа) порождает серьезные проблемы на другом ее уровне (высшая школа). Политика государства в сфере высшего образования, позволяющая абитуриентам подавать заявления в несколько вузов на самые разные специальности, объективно способствует развитию инфантилизма у молодежи. Отказ от специалитета в пользу бакалавриата также не способствует нормальному выполнению системой образования функции подготовки кадров для экономической подсистемы. По сути, это не что иное, как отказ от профессионализма со всеми вытекающими последствиями.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время значительная часть явных функций выполняется институтами образования неудовлетворительно. Во многом это является результатом отсутствия системности в образовательном процессе, когда разные институты одной подсистемы развиваются по разным траекториям в отрыве друг от друга. Политика государства в сфере образования не только не способствует улучшению ситуации, но, наоборот, объективно благоприятствует росту числа дисфункциональных последствий, что прямо ведет к дестабилизации всей социальной системы.



## Список литературы

1. *Мертон Р.* Явные и латентные функции //Американская социологическая мысль: тексты / под ред. В.И. Добренькова. – М.: Изд-во Междунар. ун-та бизнеса и управления, 1996. – 560 с.
2. *Осипов А.М.* Социология образования: Очерки теории. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 504 с.
3. *Парсонс Т.* О социальных системах / под ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского. – М.: Академ. проект, 2002. – 832 с.
4. Пресс-выпуск № 1192 [Электронный ресурс]. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=11675> (дата обращения: 28.06.2016).
5. Учитель – любящий наставник или строгий педагог? [Электронный ресурс]. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115002> (дата обращения: 28.06.2016).
6. «Учитель» – это звучит гордо? [Электронный ресурс]. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115049> (дата обращения: 28.06.2016).

УДК 165

**Сычѳв Роман Владимирович**

аспирант кафедры философии и общественных наук

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия  
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: r-sychev@inbox.ru*

**РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
И СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД**

**Roman V. Sychev**

Postgraduate Department of Philosophy and Social Sciences

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education  
'Perm State Humanitarian Pedagogical University'  
614990, Russia, Perm, 24, Sibirskaaya Str., e-mail: r-sychev@inbox.ru*

**SPEECH ACTIVITY AND SYSTEMICALLY-ACTIVE APPROACH**

**Аннотация:** обосновывается необходимость преодоления классического понимания системы и деятельности, рассматривается проблема методологического отрыва человека от его собственной деятельности, предлагаются возможные пути преодоления такого разрыва через связь субъекта, языка и речи.

**Ключевые слова:** системно-деятельностный подход, речевая деятельность, постнеклассическая онтология, постнеклассическая гносеология, дискурс, сознание.

**Annotation:** thenecessary of copingwith the aration by dint of subject, language and speech are offered classic al system and activity`sunder standing isproved; the problem of methodology`s separation of person from his own activity is considered; possible ways to cope with this sep.

**Keywords:** system-pragmatist approach, speech activity, postnonclassic al ontology, postnonclassicalepistemics, conversation, consciousness.



В современном отечественном образовании все более утверждается системно-деятельностный подход к процессу познания. Однако важным сегодня, на наш взгляд, представляется соотнесение понятий классического типа философствования, таких как система и деятельность, с современным нам постнеклассическим типом рефлексии. Подобное переосмысление возможно, по нашему мнению, благодаря смещению субъект-объектного вектора в сторону субъекта за счет утверждения примордиальной роли языка и речи. Такое утверждение может считаться методологическим основанием нового понимания системы и деятельности. Попытка переосмысления философских оснований системно-деятельностного подхода, приведения последнего к близким нам постнеклассическим онтологии и гносеологии и является целью данной статьи.

Еще Л.С. Выготский видел прямую связь развития речи и развития мышления. Однако центральной для ученого была проблема отношения мысли к слову. Для Выготского основным механизмом познания является овладение понятиями как обобщением мысли, выступающей внутренним содержанием слова – его значением. Поэтому первостепенную роль в познании играет коммуникация, именно в том значении, в котором ее видел Выготский, то есть как источник понятий [1]. Однако, несмотря на субъективную природу значения, такой подход, на наш взгляд, отрывает человека от языка и его собственной речи, ведь последние выступают здесь как нечто внешнее, то, чем человек, пусть и за счет собственных мыслительных усилий, овладевает.

Методологией преодоления разрыва сознания, языка и речи, по нашему мнению, может стать понимание дискурсной природы сознания и, наоборот, дискурса как формы бытия сознания, а также как единства речевых и познавательных установок. То есть речь идет о смене ориентированности познания от среды материальных вещей к информационно-символьной среде. Кроме того, такой подход подчеркивал бы внутреннюю независимость реальности и получаемого знания. Из этого следует, что в контексте образования познание становится актом взаимодействия личных познавательных усилий

с полем дискурсного знания, что способствует аккумуляции знания, а также подчеркивает его относительный характер, обеспечивая на более конкретном уровне необходимое соотношение фактологического материала и мнения. Последнее, как мы полагаем, является одной из возможных форм соотношения системы и деятельности.

Другой возможной формой является плюрализм понимания системы: как упорядоченной совокупности информации, знаний, объектов реального мира, конструктов и т. д. Поэтому еще одним методологическим основанием системно-деятельностного подхода сегодня может являться универсальность объекта-системы, что отсылает к разрабатываемой системной методологии, а также метафоризации как механизму познания.

Метафоризация в этом случае представляется как универсальный механизм переноса и моделирования. Метафора поэтому призвана формировать не просто понятия как обобщенные образы познаваемой действительности, но концепты, в которых обобщение сливается с индивидуализацией процесса познания, что еще раз подчеркивает языковой характер знания. Полагание метафоры в качестве основного механизма познания способствует обнаружению конвенциональной природы знания, выводя на первый план познания культуру сомнения и плюрализма.

Аспект системности несет дискурс как единство цели, процесса и результата через посредство языка; деятельностный аспект здесь придается речи благодаря ее дискурсивности, то есть ее разворачиванию от глубинных структур мышления через матричные языковые структуры к коммуникации, включающей потребности, интересы, мотивы.

Поэтому становится очевидным языковое основание деятельности. Так, например, В.Ф. Турчин определяет деятельность как создание материальных языковых объектов [2], имея в виду, по-видимому, вербализацию языковых структур в речи, необязательно приводящей к коммуникации, поэтому последняя, судя по всему, является результатом деятельности.



Таким образом, понятие познавательной деятельности освобождается от узкого материализма и приобретает необходимый современной гносеологии плюрализм, открывая простор для понимания и интерпретации. Язык здесь видится как основание деятельности.

### Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
2. *Турчин В.Ф.* Феномен науки. Кибернетический подход к эволюции. – 2-е изд. – М.: ЭТС, 2000. – 368 с.



УДК 168:37

**Шаяхметова Линара Айратовна**

аспирант кафедры философии и общественных наук

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия*

*614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: LinaraShai@mail.ru*

**КОЭВОЛЮЦИОННЫЙ МЕТОД КАК ОСНОВА  
СИСТЕМО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ**

**Linara A. Shayakhmetova**

Postgraduate of the Department of Philosophy and Social Sciences

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education  
'Perm State Humanitarian Pedagogical University'*

*614990, Russia, Perm, 24, Sibirskaya Str., e-mail: LinaraShai@mail.ru*

**THE COEVOLUTION METHOD AS THE BASIS  
SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN EDUCATION**

**Аннотация:** раскрывается значение коэволюционного метода как одной из основ системно-деятельностного подхода, подчеркивается преемственность идей коэволюции и системодейтельности, называются принципы реализации коэволюционного метода в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** коэволюция, новая эпистемология, системно-деятельностный подход.

**Annotation:** value of the coevolution method as a system-pragmatist approach is uncovered; the succession of coevolution and system-pragmatist's ideas are underlined; principles of realization the coevolution method in the learning process are prescribed.

**Keywords:** coevolution, new epistemology, system-pragmatist approach.

Деятельностный подход в современной науке – понятие неоднозначное. Долгое время его связывали с марксистской теорией, где в основе деятельностного



подхода лежала практика (и труд как самая важная социальная практика). Г.П. Щедровицкий придал деятельностному подходу более глубокий характер, в основу его он положил психологический аспект человеческой деятельности. И хотя многие усматривают в деятельностном подходе узкую философскую специализацию, которую не следует применять как общенаучный подход [3, с. 80], претерпев изменения, деятельностный подход все же лег в основу образовательного стандарта нового поколения, где он именуется не просто деятельностным, а системно-деятельностным подходом.

Новый этап теории деятельности связан с работами В.В. Давыдова, где исследователь начал строить психологическую теорию коллективной деятельности и большое значение придавал коммуникации [3, с. 79]. Однако нам известен системный подход сам по себе, опирающийся на знание систем реальной действительности [1]. Но нужно отметить и дополнение к теории деятельности системным компонентом. В контексте с деятельностным подходом системнодеятельность образует еще один подход, где главным становится психологическая деятельность человека, преобразующая системы реальной действительности. Важной составляющей в современном системно-деятельностном подходе является коэволюционное основание. По мнению В.А. Лекторского, «понятие “деятельность” предполагает идеал коэволюции, то есть совместного развития человека и природы, что может быть истолковано как отношения равноправных партнеров...» [3, с. 76].

На наш взгляд, для преодоления экологического кризиса современной культуры необходима популяризация метода коэволюции, а именно выстраивание системы практической реализации коэволюционного подхода в науке и образовании и возможность применять данный метод как одну из основ системно-деятельностного подхода в образовании.

Коэволюционный подход осуществляется в рамках новой эпистемологии. Для классической эпистемологии был характерен ряд особенностей: гиперкритицизм, фундаментализм, наукоцентризм. Складывающаяся сегодня неклассическая эпистемология отказывается от всех этих установок и заменяет

их другими, такими как доверие к принимаемой субъектом познавательной традиции (при определенных условиях), учет конкуренции и дискуссионного восприятия таких традиций, отказ от фундаментализма, субъектоцентризма, новое понимание «внутренних» состояний сознания, ментальных репрезентаций и самого Я и др. [3, с. 78]. Внутренняя репрезентация, возможность дискутировать и т. д. – одна из сторон природосоразмерного построения дисциплины, то есть не только гуманитарные науки нуждаются в коэволюционизации, но и предметы естественнонаучного цикла должны отказаться от классической модели познания, приняв в себя принципы уже «человекосоразмерности». Это не значит, что нужно отказаться от объективных законов природы и отдать предпочтение ненаучным знаниям, это значит лишь, что нужно ставить все под вопрос и учить мыслить критически, рассматривая проблему в разных плоскостях, отдавая предпочтение «гуманистическому» естествознанию, которое включает человека в окружающую среду, при этом не конструирует иерархию и завышенную оценку человеческого.

Практика коэволюционного подхода в образовательном процессе является одной из важных факторов для создания устойчивой общественной системы в ее взаимодействии с природой. Образование человеческой личности несет в себе, кроме всего прочего, такие составляющие, как экологическая и гражданская культура. Обе являются частями культуры общечеловеческой. Экологическая затрагивает сферу взаимоотношений человека и природы, гражданская отражает взаимодействие человека и общества, но обе культуры предполагают чувство долга перед собой и окружающим миром, при этом не исключая одна другую. В контексте коэволюционного подхода соединение гражданского и экологического ведет к сопряженности этнонациональных и социокультурных общностей с природно-географическими условиями среды, к осмыслению путей совместной и сопряженной эволюции природы и человека, биосферы и ноосферы, природы, цивилизации и культуры [2].

Основными принципами реализации коэволюционного основания в системно-деятельностном подходе являются следующие:



1. Межпредметный подход к преподаванию дисциплин различного цикла. Это принцип реализуется через максимальную экологизацию гуманитарных дисциплин, выведение их на уровень системного прослеживания связи человека и природы.

2. Отказ от исключительности принципа «человекосоразмерности», возможность его использования в сочетании с принципом «природосоразмерности». Сознание, разум, речь и способность к познанию провозглашаются как доказательства человеческой исключительности, но в рамках коэволюционного подхода они должны осознаваться как характеристика человеческого вида – оригинальная, но не более того. Человек как вид животного выделяется на фоне природы культурой, культура же, порожденная человеком, является особой частью все той же природы [4, с. 27]. Отказ от парадигмы человеческой исключительности должен реализовываться на разных уровнях.

3. Понимание связи человека и природы должно прослеживаться на разных уровнях. О связи климатических условий и развития человеческого общества в школе, в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла, говорили и раньше, географический детерминизм никто не отменял. Но чаще всего это сводят к обоснованию фактора климатических условий для возможности появления той или иной цивилизации. «Природосоразмерный» принцип обозначает прослеживание связи в процессе всего исторического цикла. Все четыре традиционные сферы общества: экономическая, политическая, социальная, духовная – рассматриваются через связь с природными факторами. Кроме того, исторические этапы развития человека и современное социальное существование – это развитие типичного для дискурса типа экологического сознания, как в прошлом, так и в настоящем.

4. Понимание коэволюционных требований к образовательному процессу, которые состоят в расширении социально-волонтерских практик на разных уровнях образования (особенно в школе) и обучении потребительской культуре. Коэволюционный потенциал скрывают в себе многие школьные дисциплины. Для актуализации коэволюционного подхода необходим пересмотр логики и принципов преподавания дисциплин (см. табл.).

Т а б л и ц а

Козволюционный потенциал школьных дисциплин

Предмет	Козволюционная цель предмета	Основные акценты козволюционного преподавания
История	Показать исторические этапы становления экологического сознания. Общественное и индивидуальное сознание в зависимости от связи осознания природы и общества в истории. Импульс для развития общественных теорий.	Совместное историческое развитие человека и природы.
Обществознание	Осмыслить современные парадигмы экологического сознания. Междисциплинарные связи всех наук через козволюционный подход.	Глобальные экологические проблемы и пути выхода из них.
Литература	Осознать культурно-духовные истоки экологической культуры, их связь с литературным наследием.	Осмысление места человека в мире через понимание литературно-художественного массива.
География	Проследить связь климатических, географических, экономических аспектов с ментальной деятельностью человека.	Взаимосвязь географических условий и их влияние на жизнь человека.
Биология	Обозначить гармоничное место человека в природной среде.	Биологическо-эволюционная связь человека с природой.
Химия	Проследить влияние и взаимосвязь антропогенных, биогенных химических явлений и человеческого организма.	Химико-молекулярное взаимодействие природного и человеческого.
Физика	Осмыслить современные парадигмы физики и их роль в судьбе человечества.	Дискуссия вокруг новых концепций физики, их прикладной характер.

Таким образом, системно-деятельностный подход, имея различные основания, опирается, кроме всего прочего, и на козволюционную методологию.

В процессе формирования культуры личности человека козволюция связывает гражданскую и экологическую культуру.

Новая эпистемология определяет рамки существования козволюционного подхода в системодетельности. Они основываются на принципах применения козволюции как в общем образовательном процессе, так и в конкретных дисциплинах.



## Список литературы

1. *Агошкова Е.Б.* Категория «система» в современном мышлении // Вопросы философии. – 2009. – № 4. – С. 57–71.
2. *Карпинская Р.С., Лисеев И.К., Огурцов А.П.* Философия природы: коэволюционная стратегия. – М.: Интерпракс, 1995. – 352 с.
3. *Лекторский В.А.* Эпистемология классическая и неклассическая. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
4. *Шеффер Ж.-М.* Конец человеческой исключительности / пер. с фр. С.Н. Зенкина. – М.: Новое лит. обозрение, 2010. – 392 с.

## II. СИСТЕМА И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

УДК 930.85

**Порозов Владимир Александрович**

кандидат исторических наук, доцент  
кафедры философии и общественных наук

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический  
университет», г. Пермь, Россия*

*614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: krauze@pspu.ru*

### ЛОКАЛЬНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ КАК СИСТЕМА

**Vladimir A. Porozov**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor  
of the Department of Philosophy and Social Sciences

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education  
'Perm State Humanitarian Pedagogical University'*

*614990, Russia, Perm 24, Sibirskaya Str., e-mail: krauze@pspu.ru*

### LOCAL CIVILIZATION AS A SYSTEM

**Аннотация:** предпринимается попытка проследить становление системного подхода в трудах классиков цивилизационной теории; обосновывается необходимость дальнейшей разработки проблемы.

**Ключевые слова:** цивилизация, система, системный подход, цивилизационные компоненты.

**Annotation:** attempts to trace the formation of the system approach in the works of the classics of civilizational theory; the necessity of further development of the problem.

**Keywords:** civilization, system, system approach, civilizational components.



Теория, как известно, сама имеет методологическое значение и является мощным орудием познания. В этом плане формационная теория обладает очень большим потенциалом, что неоднократно подтверждалось общественно-исторической практикой. Историк-формационник, зная, например, что та или иная страна проходит стадию феодализма, с достаточной степенью уверенности и достоверности может утверждать, что в этот период в ней имеются классы феодалов и крепостных крестьян, существует феодальная – отработочная и оброчная – рента и т. д. В общем, формационная теория хороша, когда нужно проанализировать и подчеркнуть то общее, что имеется в историческом процессе в разных регионах мира.

Но если кто-то задавался вопросом: а почему же при равных формационных условиях средневековый Пекин не похож на средневековый Париж, почему они такие разные? – тут формационная теория была не столь убедительна. Зато обществоведы-цивилизационники оказывались на высоте: это же разные цивилизации! Разные! При всей схожести формационных характеристик. Цивилизационная теория, являясь междисциплинарной, «историософской» проблемой, имеет солидную теоретическую базу, представленную трудами М. Блока, Г.-Т. Бокля, Ф. Броделя, А. Вебера, М. Вебера, Дж. Вико, Г.-В.-Ф. Гегеля, И.-Г. Гердера, А.-Т. Гольбаха, Н.Я. Данилевского, Д. Дидро, К.Н. Леонтьева, В.-Р. Мирабо, Ш.-Л. Монтескье, Л.-Г. Моргана, Ж.-Ж. Руссо, Г. Рюккерта, А. Смита, П.А. Сорокина, Г. Спенсера, А. Тойнби, Л. Февра, А. Фергюсона, Г. Хантингтона, Ф. Шлегеля, К.-Т. Ясперса... [См., например, 8]. Объявить взгляды входящих в этот, далеко не полный, список, умов, пусть даже в одном из аспектов их размышлений, несостоятельными уже, по-видимому, невозможно. Как никакая другая гуманитарная проблема, цивилизационный подход сумел объединить творческие достижения историков, культурологов, философов, политологов, социологов, а также этнографов, экономистов, дипломатов, филологов, биологов, поэтов...

Но каковы же характеристики цивилизации? В этом вопросе единства не было и нет, но сам термин уже предполагает несколько основополагающих

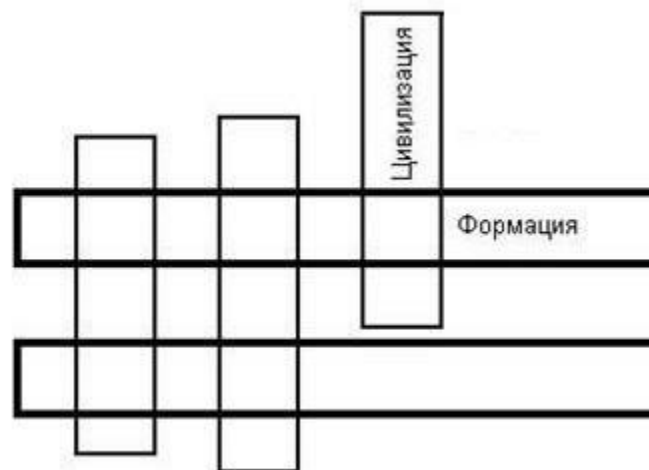


характеристик. Поскольку слово «цивилизация» произошло от латинского *civilis*, то самая простая трактовка термина – гражданственность. То есть человек цивилизованный должен выйти из леса, построить города, создать государство, принять законы, оформить соответствующие общественные структуры, иметь развитые идеологические и религиозные представления, достичь определенного, достойного именно этой стадии развития общества, уровня культуры. Эти характеристики и можно рассматривать как признаки цивилизации как стадии развития человечества, а различия в проявлении этих признаков и станут определителями локальных цивилизаций. Огромную роль в формировании и проявлении этих различий имеет такая цивилизационная характеристика, как менталитет, именно историкам-цивилизационникам принадлежит приоритет в ее разработке [См., например, 12].

Изучение цивилизаций локальных – социальных организмов, сосуществующих на планете как биоценозы, – является главным достижением цивилизационной теории, как бы ни критиковали эту теорию ее противники. Цивилизации возникают и гибнут в разные времена, сосуществуя на Земле не всегда в определенный период времени и в рамках одной формации. С этих позиций историк сосредоточивает внимание именно на особенностях проявления тех или иных цивилизационных черт, цивилизационных признаков. В этом коренное отличие его как гуманитария-цивилизационника от формационника и его главное преимущество.

Таким образом, предметом изучения истории мировых цивилизаций являются локальные цивилизации – социальные организмы на планете Земля, конгломераты народов и государств, у которых общего больше, чем особенного, внутри данного организма, а особенного больше, чем общего, – в сравнении с другими подобными образованиями.

Формационный и цивилизационный подходы не исключают, а взаимно дополняют друг друга. Формация, грубо говоря, это «горизонтальный» срез рассматриваемого в динамике общества, цивилизации же – прежде всего образования «вертикальные».



Попытки возвращения к стадиальному подходу в определении цивилизаций возвращают нас к формациям и лишь запутывают дело. Так, Ю.В. Яковец в популярном, растиражированном и рекомендованном российским студентам учебнике называет цивилизациями исторические этапы существования формаций. Так, в «триаде» «феодально-капиталистических формаций» мы видим «средневековую цивилизацию» (с переходным периодом), «преиндустриальную» и «индустриальную» цивилизации [14, с. 143]. Собственно с цивилизационной теорией общего тут немного.

История мировых цивилизаций учит, что ни одно государство, ни один народ не может сегодня иметь объективной истории вне цивилизационного, глобального контекста. Достойное место в этом контексте занимает Россия – ведущее государство евразийской, православной цивилизации, которую допустимо называть и российской.

В представительном списке корифеев гуманитарной мысли не может не найтись тех, кто рассматривал цивилизацию именно как систему. Дальше всех продвинулись в этом направлении, по-видимому, позитивисты. Среди крупнейших позитивистов, в ряду которых называют чаще всего Канта, Милля, Ренана, Карнапа, в России – Лаврова, Михайловского, особое влияние на развитие цивилизационной теории оказали Г.-Т. Бокль и Г. Спенсер. Классики позитивизма сформулировали подход к цивилизации как, говоря современным языком, социокультурной системе, на которую действуют различные

факторы: география и политика, экономика и биология человека, идеи и психология. В конечном счете все эти факторы равноправны, одинаково важны для функционирования организма.

Английский философ, социолог, психолог Герберт Спенсер, хотя и стал одним из родоначальников социологии, главной наукой считал биологию. Биологическую характеристику дал Спенсер и цивилизации. Все общество, включая его классы, институты и прочее, ученый понимал как аналог живого тела с разделением функций между его органами. Биологическая модель цивилизации получилась такой: промышленное производство обеспечивает питание; системой кровоснабжения являются транспорт и торговля; правительственная и военная организации выполняют функции нервно-двигательного аппарата. При всем допущенном упрощении Спенсер, во-первых, увидел в цивилизации живой функционирующий организм, а во-вторых, подчеркнул ее связь с природной средой. Вслед за Сен-Симоном и Контом он выделял военный и промышленный типы организации общества и считал, что развитие идет от первого ко второму. В результате ученый, с одной стороны, выступал против усиления роли государства, с другой – против революционеров, стремящихся к равенству и мешающих выживанию наиболее приспособленных, что с точки зрения биологии оправданно. В перспективе эволюции общества он видел его «интеграцию», объединение всего человечества.

Системный подход к анализу цивилизаций пытались применить и некоторые другие исследователи (Генрих Рюккерт, Николай Данилевский). Локальные цивилизации, которые Данилевский чаще называет культурно-историческими типами, являются сложными, сугубо индивидуальными организмами. В их внутреннем устройстве выделяют четыре основных сферы, или вида, деятельности: деятельность религиозная, собственно культурная (делится на эстетико-художественную, научную и технико-промышленную), политическая и социально-экономическая. Важным началом, скрепляющим культурно-исторический тип, является язык, который объединяет образующие культурно-исторический тип народы. Эти этнографические элементы, составляющие



культурно-исторический тип, разнообразны и автономны в существующей политической системе на основе федерации. По К.Н. Леонтьеву, культурно-исторические типы состоят из трех основных компонентов – религии, культуры и государственности.

Можно отметить, что в качестве системы Рюккерта и Данилевского интересовало и сообщество цивилизаций. Само заглавие книги «Россия и Европа» ставит проблему взаимоотношения двух важнейших элементов этой системы. «Эта книга названа слишком скромно, – писал Н.Н. Страхов. – Она вовсе не ограничивается Россией и Европой или даже более широкими предметами – миром славянским и миром германо-романским. Она содержит в себе новый взгляд на всю историю человечества, новую теорию всеобщей истории» [9]. Книга сыграла важную роль в формировании области знания, называемой ныне геополитикой, подчеркивают современные комментаторы [2].

Интересен подход Н.Я. Данилевского к самому понятию системы. Система («система науки», «система истории» и т. д.) должна быть «естественной». Для этого она должна удовлетворять трем «требованиям здравой логики:

1) Принцип деления должен обнимать собою всю сферу делимого, входя в нее как наисущественнейший признак.

2) Все предметы или явления одной группы должны иметь между собою бóльшую степень сходства или сродства, чем с явлениями или с предметами, отнесенными к другой группе.

3) Группы должны быть однородны, то есть степень сродства, соединяющая их членов, должна быть одинакова в одноименных группах» [4, с. 66].

Именно с этих позиций Н.Я. Данилевский и приступает к анализу культурно-исторических типов – локальных цивилизаций.

Не обойтись без системного подхода и в анализе цивилизационной концепции Освальда Шпенглера, изложенной в фундаментальном труде, известном в России под названием «Закат Европы». Мыслитель приходит к убеждению, что история человечества имеет упорядоченную структуру. Он ставит вопрос о том, что есть «связи... которые соединяют формы изобразительного

искусства с формами ведения войны и государственного управления», «глубинное родство между политическими и математическими образованиями одной и той же культуры, между религиозными и техническими воззрениями, между математикой, музыкой и скульптурой, между экономическими формами и формами познания» [13, с. 62]. Разумеется, это лишь постановка проблемы, и убедительной характеристики сущности этих связей в книге, пожалуй, нет. Но Шпенглер вплотную подошел к проблеме менталитета, которым можно объяснить если не все связи, то подчеркнутую общность перечисленных характеристик.

Этот важнейший шаг сделали историки школы «Анналов». Выделяя четыре стороны жизни стран и народов – экономическую, социальную, политическую и культурно-психологическую, – основоположники школы рассматривают их в качестве подсистем, совокупность которых порождает целостную систему общественной регуляции [5, с. 30–31]. Первая из этих сторон – социальная, или биосоциальная, – включает в себя все, что относится к существованию людей, образу их жизни, воспроизводству населения (семья, родство, половозрастные отношения, здоровье, гигиена, питание, жилье, одежда, труд, досуг, защита от опасностей). Вторая – экономическая – охватывает производство, потребление, обмен продуктами и услугами, технику, систему коммуникаций, регулирование экономики и т. д. Третья – политическая – подсистема включает в себя то, что относится к институциональным отношениям между людьми, т. е. совокупность обычаев, норм, права, власти, организаций (партий, общественных движений и т. д.). Четвертая – культурно-психологическая – подсистема вбирает все проявления духовной жизни, создание и утверждение знаково-коммуникационных систем, т. е. культуру как область норм, ценностей, знаков, обеспечивающих взаимодействие людей. Совокупное взаимодействие этих блоков порождает целостную систему, которую и можно определить как цивилизацию.

Люсьен Февр отмечает, что каждая культура представляет собой совокупность компонентов, которые при всех противоречиях между ними тем



не менее соотнесены друг с другом. Он дает такое определение: «Цивилизация – это равнодействующая сил материальных и духовных, интеллектуальных и религиозных, воздействующих в данный отрезок времени в данной стране на сознание людей» [10, с. 282]. Всех представителей одной цивилизации и одной эпохи, по Февру, объединяет ментальная сфера. Культура и традиции, язык, образ жизни и религиозность образуют своего рода «матрицу», в рамках которой формируется ментальность.

В «иерархии сил», действующих в истории, представители школы различают три основные группы, обладающие собственными ритмами: «постоянства», «структуры» и «конъюнктуры». «Постоянства», «неизменяемости» – так характеризуются прежде всего природно-географические условия, в которых существует и развивается общество. «Структуры» – это долговременные факторы истории: экономика, социальные институты и процессы, духовный строй общества (религия, философские системы, наука, искусство). «Конъюнктуры», напротив, быстро изменчивы: таковы кривые движения народонаселения, объема производства, цен, заработной платы. По убеждению Марка Блока и его группы, подлинным предметом исторического изучения являются структуры, так как именно они отличаются большой протяженностью и устойчивостью во времени [3, с. 226]. Заметим, что это открывает дорогу достраивания схемы локальной цивилизации как системы «по вертикали»: над основополагающими компонентами. То же, только «снизу», получается у Фернана Броделя с его «растительным детерминизмом»: природно-климатические условия сказываются на выборе наиболее подходящей агрикультуры, а это в свою очередь определяет характер многих сторон жизни населения: социально-демографических, хозяйственных, бытовых, трудовых, досуговых, а через них – ментальность и культуру в целом, что и превращает население в народ [7]. Впрочем, общие принципы регулирования, закономерности перемен, сущностные связи и иерархия компонентов часто остаются за рамками объяснения [5, с. 32].

Ряд современных XX века мыслителей, используя понятие «система», не выделяют ни ядро-движитель этой системы, ни условия ее зарождения,

развития и гибели. Так, Альфред Вебер уникальность тех или иных исторических явлений рассматривает как неповторимое сочетание социальных, цивилизационных и культурных связей, что становится методологически возможным за счет введения понятия констелляции [1]. Последняя представляет собой уникальное сочетание факторов исторического процесса в рамках ограниченного «пространства-времени» (впоследствии М.М. Бахтин назовет его «хронотопом»). У американского политолога Мэтью Мелко цивилизации складываются из множества интегрированных «систем» – региональных и провинциальных, управленческих, сельскохозяйственных и индустриальных регионов, или же (при другом взгляде) из «паттернов» – устройств, задающих отношение частей между собой и их отношение к цивилизации как целому [6]. Данные подсистемы схожи с кубиками, из которых ребенок строит замок.

Как видим, полного единства относительно того, что понимать под цивилизацией, каковы признаки, отличительные черты локальной цивилизации, наконец, сколько их, какова их самоорганизация, с одной стороны, нет. С другой – цивилизационная теория существует, насчитывает три века развития, имеет немало приверженцев в разных сферах общественнознания, взгляды которых совершенно определенно имеют общие черты.

Итак, локальные цивилизации представляют собой социальные организмы, международные и межгосударственные сообщества, возникающие в условиях разложения первобытного общества на стадии формирования города, государственной власти и законодательства. Цивилизации возникают и умирают в разное время, на различных формационных ступенях развития общества, но существуют в течение относительно длительного, различного для каждой цивилизации срока, превышающего тысячу лет. Данный социальный организм складывается на определенной территории на основе общности составляющих его элементов и имеет определенные границы. По отношению к другим цивилизациям в основных характеристиках составляющих данную цивилизацию компонентов будет больше различий, чем сходства. Набор этих характеристик, отличительных черт или признаков цивилизации у разных



исследователей различен, но есть определенные и даже полные совпадения. Так, общность языка признается лишь некоторыми, а общность доминирующей религии – всеми.

Будем считать, что к основным характеристикам (признакам, отличительным чертам) локальной цивилизации относятся: географическое положение, занимаемая территория и ее природные условия; этносы, их взаимоотношения, традиционное землепользование и община; ремесла, промышленность, города; торговля и система коммуникаций; государство и этапы политической истории (с соответствующей хронологией); правовая организация общества (законодательство и изменения в нем); религия и ведущие идеологические концепции; своеобразие ментальности; наука и образование; художественная культура (литература и искусство).

Локальный подход к определению цивилизации, в отличие от стадийного, основывается на подходе к ней как к социокультурной системе, включающей на компонентном уровне самые важные ее свойства, но характеризуемой в некотором роде с социобиологических позиций. Это позволяет рассматривать ее как некий «пульсирующий организм», построенный по законам классической клетки, имеющий ядро, функциональные очаги, зоны влияния, периферийные и пограничные регионы, тенденции к делению. Все эти «подструктуры» также требуют более точных определений, чем, наряду с уточнением территориальных и временных характеристик цивилизаций, и должна заняться общая историческая социология (цивилизационная история, историософия и т. п.) в ближайшее время. «Ядро» может перемещаться (Крит – Афины – Рим в античности, Киев – Владимир – Москва в России). Анализируя рост и развитие цивилизации, уместно использовать понятие «сфера цивилизационного влияния», которая всегда явно выходит даже за имперские границы.

Таким образом, графически можно представить локальную цивилизацию как систему, аналогичную схеме политической организации советского общества, где в качестве ядра выступала правящая партия. Она, собственно,



и обеспечивала динамизм системы, ее развитие, а когда, состарившись и самоуспокоившись, перестала это делать, система погибла.

Вопрос в том, какой из компонентов цивилизации, то есть ее характеристик, выполнял и выполняет функции этого ядра – в Риме, Константинополе или Москве. Видимо, это комплекс компонентов, причем в разных цивилизациях и на разных этапах он может различаться. В период усиления Москвы и собирания русских земель на первом месте был политический фактор, подкрепленный экономикой и переносом митрополичьей кафедры. В исламской цивилизации таким фактором сегодня, безусловно, является религия, и вряд ли мы сможем поставить рядом какой-то еще, ибо даже географически центра расположения этого ядра не обнаружим.

Это, кстати, позволяет классифицировать цивилизации и по признаку привязанности данного ядра к конкретному государству или местности или отсутствию такой привязанности. У С.-Ф. Хантингтона это представлено делением на цивилизации, имеющие свои «стержневые», т. е. главные, страны, *core states* (западная, индуистская, синская, православная, японская и буддистская), и на те, которые «стержневых» стран не имеют (исламская, латиноамериканская и африканская). Цивилизации, имеющие *core states*, обычно более стабильны [11, с. 20–210].

Заметим, впрочем, что и эти характеристики со временем могут меняться. Та же исламская цивилизация имела географически оформленные ядра в периоды Арабского халифата и Османской империи. Некоторые проблемы в развитии той или иной цивилизации можно объяснить переходными периодами в перемещении ядра или изменением значения его компонентов, а также, в исключительных случаях, борьбой двух ядер в рамках одной системы (Западная Европа – США).

Более детальная разработка системного подхода к анализу локальной цивилизации требует подобного исторического экскурса в разработку самого понятия «системный подход», что выходит за рамки данной статьи.



## Список литературы

1. *Вебер А.* Избранное: Кризис европейской культуры. – СПб: Университет. кн., 1998. – URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000307/index.shtml> (дата обращения: 04.06.2016).
2. *Галактионов А.* Органическая теория как методология социологической концепции Н.Я. Данилевского в книге «Россия и Европа». – URL: [http://socioline.ru/\\_seminar/](http://socioline.ru/_seminar/) (дата обращения: 04.06.2016).
3. *Гуревич А.Я.* М. Блок и «Апология истории» // Блок М. Апология истории. – М.: Наука, 1873. – С. 182–231.
4. *Данилевский Н.Я.* Россия и Европа. – 6-е изд. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та; Глаголь, 1995. – 513 с.
5. *Ерасов Б.С.* Введение. Цивилизация: слово – термин – теория // Сравнительное изучение цивилизаций: хрестоматия / сост. Б.С. Ерасов. – М.: Аспект Пресс, 1999. – С. 8–35.
6. *Мелко М.* Природа цивилизаций. – URL: <http://soc-patriot.narod.ru/theory/melko.htm> (дата обращения: 04.06.2016).
7. *Осинов Н.Е.* О. Шпенглер и цивилизация // Философия и общество. – 2005. – № 4 (41). – URL: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/126791/> (дата обращения: 04.06.2016).
8. *Порозов В.А.* Введение в историю мировых цивилизаций: учеб. пособие / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 134 с.
9. *Страхов Н.Н.* Жизнь и труды Н.Я. Данилевского. – URL: [http://az.lib.ru/s/strahow\\_n\\_n/text\\_1888\\_danilevsky.shtml](http://az.lib.ru/s/strahow_n_n/text_1888_danilevsky.shtml) (дата обращения: 04.06.2016).
10. *Февр Л.* Главные аспекты одной цивилизации // Февр Л. Бои за историю. – М.: Наука, 1991. – С. 282–346.
11. *Хантингтон С.Ф.* Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ, 2003. – 603 с.
12. *Хромова Е.Б.* Концепция менталитета французской школы «Анналов»: философско-антропологический аспект : автореф. дис. ...канд. философ. наук. – Чита, 2006. – 24 с. – URL: <http://cheloveknauka.com/v/155464/a/#?page=28> (дата обращения: 04.06.2016).
13. *Шпенглер О.* Закат Западного мира: полное издание в одном томе / пер. с нем. – М.: Альфа-книга, 2014. – 1085 с.
14. *Яковец Ю.В.* История цивилизаций. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 351 с.

УДК 378.147

**Габриель Наталья Леонидовна**

кандидат исторических наук, доцент  
кафедры философии и общественных наук

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия  
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: krauze@pspu.ru*

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ»  
В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ**

**Natalia L. Gabriel**

Candidate of Historical Sciences,  
Associate Professor the Department of Philosophy and social sciences

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education  
'Perm State Humanitarian Pedagogical University'  
614990, Russia, Perm 24, Sibirskaya Str., e-mail: krauze@pspu.ru*

**THE FORMATION OF COMPETENCIES OF THE DISCIPLINE  
'HISTORY' IN THE FRAMEWORK OF THE ACTIVITY PARADIGM**

**Аннотация:** рассматривается проблема формирования общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся по программам бакалавриата с использованием наиболее эффективных образовательных технологий в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** деятельностные категории, компетенция, компетентность, междисциплинарные связи, образовательные технологии, проектная деятельность, педагог, идентичность.

**Annotation:** the problem of formation Non-Technical Skills of learners in bachelor programs with using the most effective educative technologies in the higher educational establishmentis considered.

**Keywords:** pragmatist categories, competence, interdisciplinary links,edutech, project activities, teacher, identity.



Реформирование в сфере социально-экономической и политической жизни страны, тенденции глобализации, характеризующие общемировой процесс, определили новый социальный заказ общества высшей школе. Развитие российского общества в эпоху коммуникаций требует от системы образования, в первую очередь от высшей школы, подготовки высокотехнологичных специалистов, обладающих широкой эрудицией, социальной мобильностью, стремлением к самостоятельному личностному и профессиональному росту.

Поэтому в современной системе образования особое место занимает ориентация на результат познавательной деятельности. Понимание результата образования зависит от той парадигмы, в рамках которой он рассматривается. Неслучайно стандарты второго поколения созданы в рамках деятельностной парадигмы, категориями которой выступают «компетенция» и «компетентность».

Понятие «компетенция» выступило «в качестве общего определения... интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих», что позволяет говорить не просто о модернизации учебного процесса, а о переходе к новой образовательной парадигме [3, с. 34]. Компетентность специалиста предполагает не только наличие профессиональных знаний, умений и навыков, но и способность и готовность реализовывать знания, опыт, личностные качества в профессиональной и социальной сфере.

Тем самым системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы высшего образования и создает основу для самостоятельного успешного усвоения студентами новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

Государственный образовательный стандарт в перечне требований к результатам освоения программ подготовки специалиста называет как профессиональные (ПК), так и общекультурные компетенции (ОК), которые представляют основную платформу компетентностного подхода. По мнению некоторых специалистов, «попытка внедрения компетентностного подхода

на основе репродуктивных методов обучения обречена на провал, поскольку компетенции могут быть сформированы только как результат вовлеченности студента в образовательный процесс» [4, с. 126]. Именно компетентностный подход при овладении научным мировоззрением предполагает единый алгоритм к формированию общекультурных и профессиональных компетенций, междисциплинарное и наддисциплинарное построение дисциплин, а также использование инновационных образовательных технологий. Поставленные задачи успешно реализуются в формате учебной и внеучебной деятельности.

Важную роль в решении задачи формирования общекультурных и профессиональных компетенций в педагогическом вузе играют дисциплины социально-гуманитарного цикла. Синтез гуманитарных наук позволяет сформировать научное понимание картины мира, а именно обусловленности исторических событий, деятельности исторических личностей, научных концепций и, как итог, общественной парадигмы в целом.

Общекультурные и профессиональные компетенции многогранны, в ФГОС по разным направлениям подготовки предусмотрены различные их варианты. Вместе с тем если обобщить, то в целом учебный курс по истории, к примеру, по направлению подготовки «Педагогическое образование» направлен на формирование таких общекультурных компетенций, как владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14); способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-15). Профессиональные компетенции отражают способность к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10), а также выявлению и использованию возможностей региональной



культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11) [1].

Таким образом, история, как и другие дисциплины социально-гуманитарного цикла в структуре образовательной программы подготовки специалиста-педагога, направлена не только на овладение знаниями в области конкретных наук, но и на становление личности, осознающей значение своих профессиональных и социальных функций, имеющей устойчивое позитивное отношение к своим общественным обязанностям, нацеленной на совершенствование и развитие общества.

В современном образовании большую роль играет широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, увеличение объема самостоятельной работы студентов. При изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла активно используются информационно-коммуникационные образовательные технологии: лекция-презентация, реферат-презентация, демонстрация учебных фильмов, а также такие методы, как групповая дискуссия, деловая игра, проблемное обучение, проектная деятельность. Данные методы открывают новые возможности для развития познавательных способностей студентов: памяти, мышления, воображения, творческой самоактивации.

С помощью этих методов в образовательном процессе акцент смещается в сторону развития мыслительного процесса, а не только памяти: через постановку учебной проблемы, ее изучение и решение студенты усваивают и сами знания, и способы овладения ими, а также развивают способность к поиску путей и средств решения проблемных ситуаций. В центре внимания решение главной задачи системы образования, которая заключается в переходе с репродуктивного метода обучения на продуктивный, деятельностный, обеспечивающий системное включение обучающихся в учебно-познавательную и научную деятельность (понимаем под данной категорией в том числе и социально ведущую деятельность, целеустремленную систему, нацеленную

на результат) [2, с. 9]. Многие специалисты отмечают эффективность такого подхода в образовательном процессе [5, с. 95].

Вместе с тем хотелось бы отметить, что можно оспаривать те или иные выводы сторонников системно-деятельностного подхода, но трудно не согласиться с тем, что поиск смыслов образовательной парадигмы продолжает оставаться актуальным и требует дальнейшего, более детального теоретико-методологического осмысления. Не вдаваясь глубоко в теоретическую часть вопроса, акцентируем внимание на том, что разнообразие образовательных технологий позволяет достичь двух уровней подготовки специалиста: профессионализма и компетентности, – которые находятся в диалектическом единстве. И только в их взаимодействии можно целостно определять зрелость специалиста, уровень его квалификации и образованности.

Личностно-ориентированному развивающему обучению способствуют различные его методы. В качестве одного из обучающих методов по дисциплине «История» можно отметить диалоговое обучение. Для этого на практических занятиях организуется групповая работа с документами и различными источниками информации. В ходе диалогового обучения ориентация на формирование компетентностей позволяет по-новому взглянуть на проблему углубления интеграции учебных предметов, преодоления узкого знания, ограниченного одной дисциплиной, и выхода на междисциплинарный уровень результатов образования.

При этом существенно возрастает роль знаний методологического характера при изучении не только истории, но и других дисциплин. В связи с этим знания студентов приобретают фундаментальность, теоретико-методологическую глубину и основательность, становятся более систематизированными, выстраиваясь в целостную картину мира. Внимание студентов фиксируется в первую очередь на общих, типичных чертах различных процессов.

Так, при рассмотрении одной из главных проблем в познании истории об основных подходах в изучении исторического процесса, выделяется вопрос «Типы цивилизаций в современном мире» и предлагаются противоречивые



оценочные суждения исследователей разных эпох, различные взгляды на российскую, западную и восточную цивилизации. Размышляя над поставленными вопросами, студенты выдвигают разные версии, гипотезы.

Начинается активный поиск ответа на проблемные вопросы, осознание сущности противоречий и общих черт развития человеческого общества, формулирование различных предположений. Далее с помощью сложных мыслительных операций (анализа, синтеза) у студентов появляется идея решения, которая затем конкретизируется и фиксируется в виде опорной схемы или тезисов. Так, интеллектуально преодолевая незнание, студент становится субъектом собственного обучения, овладевает универсальными умениями: личностными, познавательными, коммуникативными и регулятивными. Получив новое знание, студент в открытом диалоге представляет решение проблемы.

В ходе познавательной деятельности «на выходе» мы имеем следующий результат. С опорой на источники, оценки авторитетных экспертов и других исследователей поиск информации заставляет студентов обрести понимание о том, что поставленная проблема крайне сложна и противоречива. Студент осознает, что она касается глубинных вопросов мироздания и прежде всего онтологии человеческого бытия, его культурно-исторических типов, которые отличаются глубокими противоречиями и характеризуются как серьезнейшими религиозно-историческими различиями, так и общими чертами, что и находит свое отражение в научных концепциях. В частности, с позиции осмысления студентами ценности российской цивилизации они приходят к выводу о том, что она уникальна, сложна и исключительно богата. Помимо этого она антиномична, что нашло глубокое отражение в трудах русской философской мысли. Свидетельством тому является знакомство с интеллектуальным наследием Н.А. Бердяева, В.В. Розанова, Ф.М. Достоевского, И.В. Киреевского. Вместе с тем они понимают, что, не преодолев разобщенности и не признав единства своего прошлого, настоящего и будущего, человеческая цивилизация не сможет справиться с вызовами времени и что единство это не есть отрицание многообразия народов, культур, цивилизаций, обществ.



Технология диалогового обучения как один из способов индивидуального и личностного продвижения позволяет студентам увидеть многомерность общественно-исторического развития, понять возможности гуманитарных наук в становлении идентичности человека в мире глобализации. С позиции профессиональной состоятельности вырабатывается готовность к деятельности в постоянно меняющихся экономических и социальных условиях, к непрерывному образовательному обучению в течение всей жизни. Личность должна уметь быстро анализировать информацию, принимать творческие решения, обладать коммуникативными навыками. Вместе с тем без взаимодействия исторического и социального-философского дискурса невозможно понимание особенностей и перспектив жизни современного человека.

Формирование профессиональных и общекультурных компетенций успешно реализуется и в рамках внеучебной работы с использованием такой образовательной технологии, как проектная деятельность, которая является наиболее эффективной формой объективации полученных знаний, навыков и умений. Примером построения внеучебной работы с позиции формирования междисциплинарных связей и профессиональных компетенций является олимпиада. Основные задачи ее организации – реализация междисциплинарного подхода в образовательном процессе для поддержания профессионального статуса студента, конструирование индивидуальной траектории личностного развития, создание условий для устойчивого интереса к учебно-организационной и научно-исследовательской деятельности.

В организации внеучебной или самостоятельной работы студентов в рамках олимпиады особое внимание обращается на формирование навыков использования гуманитарных знаний в будущей профессии.

По существу, реализация такой формы, как междисциплинарная олимпиада, позволяет студенту на практике получить представление об основах профессии педагога. Во-первых, педагог как человек, профессионально занимающийся преподавательской и воспитательной работой, формирует у детей базовые общечеловеческие ценности, такие как гуманность, толерантность, культура



мышления, уважительное отношение к истории своей страны, личностное самоопределение. Во-вторых, мировоззренческие основания в контексте педагогической деятельности позволяют специалисту лучше понимать процессы воспитания, образования, развития и формирования личности. В-третьих, работа педагога служит основой для реализации воспитательно-образовательной и культурно-просветительской деятельности (всестороннее и гармоничное развитие ребенка с учетом объективных закономерностей развития общества, особенностей культуры, быта, традиций и т. д.).

Таким образом, современная образовательная парадигма, опираясь на дисциплины социально-гуманитарного цикла, в частности на историю, ставит перед студентами цель – раскрыть возможности гуманитарной науки в становлении идентичности человека в современном мире. А в качестве результата прогнозирует формирование у специалиста с высшим образованием целостной системы качеств личности, которая делает ее самостоятельной и саморазвивающейся.

### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_11/prm46-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf) (дата обращения: 01.05.2016).
2. *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов // Практика образования. – 2008. – № 2. – С. 9–14.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–44.
4. *Леонова Е.В.* Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза // Высшее образование в России. – 2010. – № 2. – С. 124–131.
5. *Лиферов А.П.* Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства. – М.: Пед. поиск, 1997. – 107 с.

УДК 37.025

**Шаяхметова Венера Рюзальевна**

кандидат исторических наук,  
доцент кафедры новейшей истории России,  
зам. директора муниципального автономного  
образовательного учреждения

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский  
университет», г. Пермь, Россия  
614000, г. Пермь, ул. Букирева, 16  
МАОУ «Лицей № 4», г. Пермь  
614022, г. Пермь, ул. Танкистов, 56, e-mail: perm\_venera@mail.ru*

**УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДИН ИЗ ОРИЕНТИРОВ  
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Venera R. Shaiakhmetova**

Candidate of Historical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Modern History of Russia,  
deputy director of Lyceum

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education  
'Perm State National Research University'  
614990, Russia, Perm, 16, Bukireva  
Lyceum № 4, Perm  
614022, Russia, Perm, 56, Tankistov, e-mail: perm\_venera@mail.ru*

**EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS  
AS ONE OF THE BENCHMARKS OF PERSONALITY DEVELOPMENT**

**Аннотация:** рассматриваются один из наиболее эффективных способов сопровождения учебно-исследовательской работы обучающихся – тьюторские технологии, активно используемые в современной системе общего и высшего профессионального образования, а также основные этапы сопровождения учебно-исследовательской деятельности и методы тьюторской поддержки (знаковый, ролевой, коммуникативный).



**Ключевые слова:** учебное исследование, личностное развитие, тьюторская технология, множественный интеллект.

**Annotation:** considered one of the most effective ways to support teaching and research work of students – tutor of the technologies actively used in the modern system of General and higher professional education, as well as the main stages of the maintenance of teaching and research activities and methods of tutor support (symbolic, communicative role).

**Keywords:** academic study, personal development, tutoring technology, multiple intelligence.

Современные условия формирования постиндустриального общества востребуют единое образовательное пространство как среду интенсивного личностного развития ребенка. В этой среде должна быть сбалансирована внутренняя мотивация личностной (социальной и интеллектуальной) активности подростка и внешняя мотивация, где среда образовательного учреждения со всеми ее достоинствами и недостатками органически дополняется процессами выстраивания учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся. Одним из эффективных способов сопровождения учебно-исследовательской работы обучающихся (далее – УИР) автор считает тьюторские технологии, наиболее активно используемые в современной системе общего и высшего профессионального образования [См., например: 2–8].

Общеизвестно, что достижение требуемого современным социумом уровня интеллектуальной и инновационной активности обучающихся возможно только при условии конструирования траектории личной познавательной (в том числе учебно-исследовательской) деятельности учащегося на основе его личной заинтересованности. Знания, добытые в процессе самостоятельного мыслительного поиска, становятся личным достижением человека. Путь подростка, желающего «углубиться» в исследовательскую деятельность, без наставника практически неосуществим. Наставник может обладать особым механизмом, системой условий поддержки и актуализации актов саморазвития подростка, под которыми мы сегодня понимаем тьюторское сопровождение.

Этот «механизм» как полноценная система сотрудничества тьютора – тьюторанта в построении не только индивидуальных образовательных линий развития, но и УИР функционирует в соответствии с мотивами и намерениями подростка.

В условиях образовательного пространства МАОУ «Лицей № 4» г. Перми учебно-исследовательская работа строится в рамках исследовательского сообщества. Внутри сообщества осуществляется взаимодействие нескольких активных участников исследовательского процесса: подростка, наставника-тьютора, сопровождающего процесс выявления и развития скрытых творческих возможностей ребенка, представителя вузовской науки, заинтересованного в выстраивании коммуникации с будущим студентом. Также можно говорить об определенной роли родителей, которые ориентированы на получение ребенком не просто суммы знаний, а гибкого современного образования, реагирующего на постоянные изменения нашего общества.

И темы, и формы УИР предполагают «манковость», привлекательность для подростка. За предыдущие годы мы нашли собственные подходы к построению тьюторской программы, разработали формат дневника тьюторанта с лекалами встреч.

Все взрослые, участвующие в процессе сопровождения УИР, следуют главной цели – пробуждению интереса подростка к процедуре исследования. Роль тьютора в УИР мы понимаем как скрытую позицию, т. к. тьютор непосредственно не руководит УИР, а только помогает подростку понять значимость как самого процесса погружения в исследование, так и результатов исследовательской деятельности. Роль тьютора сводится к расширению существующего образовательного пространства каждого обучающегося до преобразования этого пространства в открытое, с выбором самостоятельного пути из множества различных вариантов.

Для формирования мотивационных условий УИР и диагностики индивидуального познавательного интереса мы используем разные методы (в том числе методы тьюторского сопровождения). Необходимо выделить



*знаковый метод* – анализ личной образовательной истории через анализ текстов подростка: специально написанного сочинения, рассказа и т. п. В условиях использования *ролевого метода* – создания игровой ситуации погружения в исторический (литературный) образ и описания позиции этого героя – тьютор может проанализировать проекции взглядов тьюторанта на позицию героя. При использовании *коммуникативного метода* предполагается организация группового обсуждения позиции тьюторанта. Также эффективны при подготовке обучающихся к УИР активно-продуктивное чтение источников для активизации мыслительной деятельности (отсроченная отгадка; оценка текста; «задай вопрос» на воспроизведение фактов, репродукцию процесса, выяснение причинно-следственных связей, анализ и синтез новых знаний; пометки на полях – инвентаризация текста) и техника сжатия полученной информации (ключевые слова и идеи, резюме).

Для совершенствования созданной в лице системы выявления и поддержки одаренных детей педагоги активно используют основные положения теории о множественном интеллекте Говарда Гарднера. По мнению Гарднера, дети с множественным интеллектом имеют более высокие по сравнению с большинством интеллектуальные способности, восприимчивость к учению, творческие возможности и проявления, доминирующую активную, ненасыщенную познавательную потребность, испытывают радость от добывания знаний и умственного труда [См.: 1].

Руководствуясь положениями теории Гарднера, мы выделили несколько групп лицеистов: 1) дети с высокими общими интеллектуальными способностями; 2) дети с признаками специальной умственной одаренности в определенной области наук и конкретными академическими способностями; 3) дети с высокими творческими (художественными) способностями; 4) дети с высокими лидерскими (руководящими) способностями; 5) учащиеся, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью мышления и психического склада. В соответствии с выделенными группами педагоги

осуществляют отбор тех методов и приемов, которые способствуют развитию самостоятельности мышления, инициативности и творчества.

В лицее для полноценной организации УИР создана предметно-развивающая среда. Кабинеты и лицейские рекреации несут предметно-развивающую нагрузку (информационные стенды, макеты, коллекции цифровых образовательных ресурсов, книг, справочников). Постоянно организуется участие лицеистов в олимпиадах, конкурсах, конференциях, выставках и интеллектуальных соревнованиях разного уровня; у обучающихся есть возможность выбора факультативных занятий; в урочной и внеурочной деятельности присутствуют познавательные, вариативные задания. Отдельные педагоги ведут наблюдение, изучение психологических особенностей, речи, памяти и логического мышления обучающихся.

Педагоги-тьюторы, задействованные в организации УИР лицеистов, отмечают запросы подростков. Многие обучающиеся заинтересованы в проектах в области технопредпринимательства, естествознания и нанотехнологий; в социальных проектах (волонтерство); в создании эскизов, моделей устройств, механизмов, действующих на основе изученных законов физики, химии, биологии; в самостоятельном воспроизведении известных наблюдений, экспериментов в области естествознания с последующим обсуждением полученных результатов и их теоретическим объяснением. Исходя из зафиксированных запросов обучающихся, педагоги активно осваивают современные образовательные технологии (в том числе edutainment и геймификацию); разрабатывают каникулярные образовательные программы дополнительного образования (в том числе зимнюю школу метапредметного погружения); знакомятся с технологиями проведения вебинаров и метапредметных занятий.

Одним из результатов организованной УИР выступает формирование надпредметных умений подростка (совершенствование способностей к обучению и повышению результативности деятельности; способность определить краткосрочные намерения, спланировать деятельность по их реализации; способность анализировать личный прогресс). Также



у учащихся фиксируются softskills («мягкие навыки»), т. е. развитый уровень эмоционального интеллекта, проявляющийся в умении общаться с разными (по возрасту, статусу и т. д.) людьми, в стратегическом мышлении и разрешении конфликтных ситуаций как личностного, так и межличностного характера.

Тьюторское сопровождение УИР является полноценной системой построения учащимися индивидуальной образовательной программы в целом. В лицее создана межвозрастная группа подростков, активно взаимодействующих друг с другом не только в процессе УИР, но и в других проявлениях совместной творческой деятельности. Следующим этапом тьюторского сопровождения УИР должно стать введение дневников тьюторантов и планкарт.

Для организации УИР обучающихся нового формата (в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования) требуется компетентное педагогическое сообщество. Инженерная графика, образовательная робототехника (высокоуровневые языки программирования, схемотехника, макетирование), образовательная мехатроника, основы электротехники и электроники (метапредметные проекты), цифровое творчество (от визуального программирования к метапредметным проектам), многомерная визуализация, моделирование, мультипликация и прототипирование, рукоделие (традиционное производство) – вот только небольшой список тех направлений образовательной деятельности, которые востребует сегодняшняя школа. Без педагога, способного к экспериментальной научной и творческой деятельности, интеллектуала, готового стать проводником передовых педагогических технологий, подобные фактически революционные изменения в школе не произойдут.

### Список литературы

1. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.

2. *Елизарова Е.Н.* Тьюторство в современной школе. – URL: <http://www.lik590.ru/experiment/vkc-2011-12.pdf> (дата обращения: 01.09.2016).





3. *Журба А.* Тьютор – кто это? Обязанности и задачи тьюторов. – URL: <http://fb.ru/article/141988/> (дата обращения: 01.09.2016).

4. *Колосова Е.Б.* Тьютор как новая профессия в образовании. – URL: <http://pandia.ru/text/78/427/10375.php> (дата обращения: 01.09.2016).

5. *Лич Д.* Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. – М.: Оперант, 2015. – 176 с.

6. Межрегиональная тьюторская ассоциация. – URL: <http://www.thetutor.ru/> (дата обращения: 01.09.2016).

7. *Хидирова Н.Т.* Тьюторство в образовательном процессе. – URL: <http://gigabaza.ru/doc/37326.html> (дата обращения: 01.09.2016).

8. *Шаяхметова В.Р.* Из опыта тьюторского сопровождения учебно-исследовательской деятельности учащихся // Пермский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 12–15.



УДК 378.147

**Стругова Людмила Александровна**

доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

*Лысьвенский филиал Пермского  
национального исследовательского политехнического университета  
618900, Пермский край, г. Лысьва, ул. Ленина, 2  
e-mail: fedoseeva2006@yandex.ru*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ludmila A. Strugova**

Senior lecturer of the Department of humanitarian and socio-economic disciplines

*Lysva branch of Perm National Research Politechnical University  
618900, Lysva, Perm region, Russia, 2, Lenin str.  
e-mail: fedoseeva2006@yandex.ru*

## **THE USE OF INNOVATIONS IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION**

**Аннотация:** рассматривается формирование профессиональных компетенций у студентов по направлению 38.03.01 «Экономика» в условиях перехода России к инновационному развитию на основе компетентностного подхода к образовательному процессу и научно-исследовательской работе студентов.

**Ключевые слова:** инновационное развитие, компетентностный подход, научно-исследовательская работа студентов, профессиональные компетенции.

**Abstract:** discussion the formation of professional competence of students in the direction 38.03.01 "Economics" in the conditions of transition of Russia to innovative development, on the basis of competence approach to the educational process and scientific-research work of students.

**Keywords:** innovative development, competence approach, research effort, professional competences.

Выделяя различные этапы исторического развития производительных сил и производственных отношений, наблюдаем эволюцию развития от простого к сложному. Человек прошел длительный и сложный путь от создания простых орудий труда до кибернетики, информатизации мирового пространства и нанотехнологии. Сегодня мы уже не можем представить свою жизнь без продуктов современных технологий – компьютеров, мобильных телефонов, оборудования с программным числовым управлением и т. п. Понятно, что страны, выбравшие инновационный путь развития и обладающие передовыми инновационными технологиями, становятся лидерами мировой экономики.

Инновационная экономика характеризуется не только высокорентабельными предприятиями, но и, главное, высоким качеством уровня образования, медицинских услуг, развитой системой жилищно-коммунального хозяйства. Поэтому инновационный путь развития важен не только для России в целом, ее регионов, но и для отдельно взятого человека, так как будет способствовать росту уровня жизни населения.

Инновационная экономика успешно строится при соблюдении трех условий:

- участие креативно мыслящих людей;
- наличие социокультурной среды, способствующей творению нового;
- содействие государства в формировании среды, благоприятной для инноваций.

Эти условия взаимосвязаны. Очевидно, что только креативно мыслящие специалисты смогут осуществить преобразования в экономике и обществе на основе партнерских отношений с государством. Но и от государства требуется решение стратегических задач, а также выбор средств решения для формирования необходимого количества креативно мыслящих специалистов [2–6].

Когда проводят анализ качественного состава персонала предприятия, то одной из важнейших характеристик является уровень образования. На тех предприятиях, где образовательный уровень высокий, используются более современные техника и методы управления предприятием и персоналом. Образование также служит достаточно мощным критерием материального



и социально-культурного обеспечения россиян, в частности молодежи, в то же самое время происходит значительное расслоение общества на обеспеченных и малообеспеченных людей. Высшее образование становится непременным условием жизненного успеха, а знания превращаются в товар, качество которого предстоит оценивать потребителю [1].

Функцию подготовки работников интеллектуального труда для предприятий выполняют высшие учебные заведения. Причем необходимо, чтобы произошло сближение учебно-образовательной деятельности и производства, а обучение должно быть ориентировано на решение задач инновационного развития. Изменяющиеся условия современной экономики требуют от специалистов постоянного обновления приобретенных знаний и навыков, поэтому студентам необходимо прививать культуру саморазвития, стремление к получению новых знаний.

В этом и состоит главная задача высшего образования: подготовить не просто профессионала, а профессионала обучающегося, способного решать задачи инновационного развития предприятия и продолжать получать новые знания в течение всей жизни.

Повышение степени практической ориентированности системы высшего образования, реализуемой в Лысьвенском филиале Пермского национального исследовательского политехнического университета, происходит за счет поиска новых организационных форм соединения бизнеса и науки, таких как научно-технический совет, попечительский совет, а также обновления существующих и формирования новых образовательных программ на основе компетентностного подхода с учетом требований конечного потребителя – работодателя.

На кафедре гуманитарных и социально-экономических дисциплин ЛФ ПНИПУ для привлечения студентов к инновационной деятельности сформированы и функционируют малые студенческие группы по различным научным направлениям, по которым работают преподаватели кафедры. За каждым научно-педагогическим работником кафедры закреплены студенты (от трех до пяти человек), имеющие предрасположенность к научной деятельности.

Малые студенческие группы способствуют системному формированию индивидуальных траекторий, интеллектуальных, самоорганизующих, коммуникативных начал и позволяют успешно организовывать деятельность обучающихся в широком социальном, экономическом и культурном контекстах. Все это формируется в рамках тех общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые заложены в ФГОС по направлению «Экономика».

Результатами деятельности таких малых студенческих групп являются участие студентов в региональных научно-практических конференциях, международных олимпиадах по различным дисциплинам, написании научных статей, совместное с научными руководителями создание монографий.

Также на кафедре изменили подход к выбору тем курсовых и выпускных квалификационных работ. Начиная с первого курса стараемся привить студентам очной формы обучения подход к выбору тем через решение проблем тех предприятий и организаций, где они планируют в дальнейшем проходить производственную и преддипломную практики. Выбор тем курсовых работ ориентирован на решение вопросов, которые требуют глубокой теоретической и аналитической проработки, так как в большинстве случаев студенты работают на средних предприятиях, где нет аналитических отделов. Начиная решать проблему предприятия с курсовой работы по экономике организации, студент обращает на нее особое внимание при изучении учебных дисциплин.

В курсовой работе по менеджменту описывается организационная структура управления, при изучении дисциплины «Анализ хозяйственно-финансовой деятельности» анализируются основные экономические и финансовые показатели предприятия или организации, а на дисциплине «Планирование на предприятии» обязательно рассматриваются вопросы совершенствования планирования деятельности для решения изучаемой проблемы. На производственной практике студенты также стараются собрать материал по той проблеме, которую им предстоит решить в дипломной работе.

Так в течение всего срока обучения студент целенаправленно подбирает материал к написанию дипломной работы. Помимо этого, руководителями



производственной практики на кафедре стали назначать научно-педагогических работников, которые являлись руководителями малых научных студенческих групп и вели те направления научной деятельности, по которым работали студенты. Впоследствии эти преподаватели будут руководителями выпускных квалификационных работ. Все это со временем дает определенные результаты с точки зрения не только качества подготовки студентов-выпускников при защите выпускной квалификационной работы, но и выполнения мониторинговых показателей в части научно-исследовательской деятельности, определенной в размере 75 тысяч рублей на одну ставку НТР по ЛФ ПНИПУ.

Около трети выпускных квалификационных работ выполняется по заказам предприятий горнозаводского региона Пермского края. Это достаточно высокий показатель, свидетельствующий о высокой оценке профессиональных компетенций студентов, приобретенных в процессе обучения. Соответственно, такие работы студентов заслуживают и высокой оценки при защите перед государственной экзаменационной комиссией.

Но все это невозможно было бы без вовлечения работодателей в учебный процесс. Это позволяет решить такие задачи, как формирование заказа на профессиональные компетенции, предоставление мест для прохождения производственной практики, создание у студентов представления о потенциальной профессии во время производственной практики, проведение исследований на базе организаций-работодателей.

Таким образом, образовательная услуга представляет собой коммуникационный процесс, в который вовлечены образовательная организация, студенты и работодатели. Дальнейшее расширение и развитие в рамках социального партнерства деловых связей вуза возможно на договорной основе с органами власти, объединениями работодателей, общественными организациями и другими заинтересованными структурами города и региона. В результате растет влияние вуза на региональную политику развития системы высшего экономического образования на инновационных принципах.

## Список литературы

1. *Зборовский Г.* Высшее образование и бизнес: проблемы институционального взаимодействия // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 137–145.
2. *Киян И.В.* Оценка качества педагогических технологий в системе дистанционного обучения // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 2. – С. 76–84.
3. *Мамадалиев К.Р.* Инновационные технологии в обучении // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 450–452.
4. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. *Сластенин В.А.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 456 с.
6. *Соколова Н.Ф., Соколова С.А.* Формирование компетенций, связанных с управлением инновациями на производстве у студентов экономических специальностей в процессе обучения на основе облачных технологий // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – 2014. – Т. 3. – № 5. – С. 91–95.



УДК 378.147

**Аликина Екатерина Борисовна**

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики

**Рожнева Инга Владимировна**

магистрант факультета информатики и экономики

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия  
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: alikina@pspu.ru*

## **ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ**

**Ekatherina B. Alikina**

Candidate of econ.sciences, associate Professor of Economics department,

**Inga V. Rozneva**

Master of the faculty of Informatics and Economics

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education  
'Perm State Humanitarian Pedagogical University'  
614990, Russia, Perm, 24, Sibirskaya Str., e-mail: alikina@pspu.ru*

## **OPEN EDUCATION: THE POSSIBILITY OF INTRODUCING**

**Аннотация:** рассматриваются вопросы востребованности открытого образования.

**Ключевые слова:** образование, открытое образование, востребованность образования, внедрение образовательных технологий.

**Abstract:** this article discusses the relevance and the problems of open education.

**Keywords:** education, open education, the demand for education, the introduction of educational technologies.



Образование с доисторических времен и по сей день является необходимым фундаментом прогресса. Вся история человечества – это непрерывное движение вперед в направлении увеличения объема и качества знаний. В дилемме, что важнее, документ об образовании или багаж знаний и умений, мы выбираем второе.

Открытое образование и появилось, как представляется, в качестве попытки сделать акцент именно на приоритете знаний. Современная модель «открытого образования» исходит из необходимости открытости процессов познания и наличия возможностей достичь этого благодаря информационно-коммуникационным технологиям.

Открытое образование (ОО) – система организационных, педагогических и информационных технологий, в которой архитектурными и структурными решениями обеспечиваются открытые стандарты на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информацией с целью обеспечения мобильности, интероперабельности, стабильности, эффективности, удобства использования [1]. Базой такого образования являются методологические и мировоззренческие основы непрерывности и открытости обучения и познания. При разработке и внедрении этих принципов мы понимаем, что речь идет не о новом педагогическом содержании, а об ином методологическом подходе.

Открытое образование открыто для всех, кто хочет его получить. Для этого нет необходимости сдавать конкурсные экзамены: достаточно пройти процедуру регистрации, возможно дистанционную. Сейчас студент, поступив в конкретный вуз, вынужден изучать все предметы учебного плана по избранной специальности. Причем он не имеет возможности изучать такой же предмет даже на соседнем факультете, где, как ему кажется, его преподают лучше.

В системе открытого образования студент регистрируется (заключает договор) по каждому предмету в отдельности. Причем вовсе не обязательно регистрироваться в одном вузе: они могут быть разные, более того, особенно при дистанционном обучении, их географическое положение тоже может



быть разным. После сдачи экзамена студент получает юридически значимый диплом (сертификат) по каждому предмету в отдельности.

Для получения диплома по специальности нужно будет, например, защитить дипломный проект. Для этого студент заключает с вузом договор, основанием для которого служит набор личных сертификатов, соответствующих учебному плану выбранной специальности. Понятно, что такая процедура значительно упрощает и ускоряет переквалификацию [2].

В рамках данной статьи мы не будем касаться тех проблем (особенно организационных и, видимо, правовых), которые неизбежно возникают при таком обучении. Нас заинтересовала сама возможность создания востребованного курса для открытого образования и проведения эксперимента в этой области.

Выбор пал на маркетинг. Поэтому для погружения в методологию идеи открытого образования мы начинаем с раздела «Маркетинговые коммуникации», который включает такие темы: стимулирование сбыта, реклама, личные продажи, связи с общественностью, продвижение товаров и услуг с использованием ресурсов Интернета.

В целом структура любого раздела предполагает:

- лекцию с аудио- и визуальным рядом;
- список основных вопросов;
- проверочный тест (первичное закрепление знаний);
- практические задания.

Материалы раздела размещаются на платформе СДО Moodle 2.7 ПГГПУ.

Эмпирическая составляющая разработки состоит в том, что студенты смогут освоить раздел «Маркетинговые коммуникации» самостоятельно, используя материалы, размещенные на платформе. В ходе освоения данного раздела будут проведены замеры: входной промежуточный и итоговый. Параметры замеров обсуждаются.

Конечно, возникают вопросы, связанные с идентификацией личности студента. В существующих на данный момент платформах открытого образования, в частности «Национальной платформе открытого образования»

(openedu.ru), при прохождении итогового тестирования на получение сертификата используется система прокторинга. Проктор проверит соответствие данных в паспорте ранее введенным в систему данным, соответствие фотографий в паспорте и человека, желающего пройти тестирование, соблюдение условий тестирования (отсутствие подсказок, списываний и т. п.). Также строго соблюдается протокол подготовки и прохождения тестирования.

В рамках нашего методологического эксперимента мы, скорее всего, ограничимся возможностями платформы «ограничение по времени тестирования» (начало, окончание, длительность). Это, конечно, не снимает проблему идентификации личности, но снижает вероятность списывания. Наша задача не лежит в плоскости выявления подлога, мы изначально предполагаем, что наши студенты честны и заинтересованы в формировании своих профессиональных компетенций.

Не исключена возможность того, что будет использована система дистанционного надзора ITMOproctor. Она предполагает программное обеспечение с открытым исходным кодом, которое может использовать любой желающий ([github.com/meefik/ITMOproctor](https://github.com/meefik/ITMOproctor)).

### Список литературы

1. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникативные технологии в образовании. Термины и определения. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52653-2006> (дата обращения: 20.12.2015).
2. *Оганесян А.Г.* Пути и проблемы открытого образования // Образовательные технологии и общество. – 2001. – № 3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/puti-i-problemy-otkrytogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.12.2015).



УДК 378.146

**Ревин Алексей Геннадьевич**

кандидат технических наук,  
доцент кафедры экономических дисциплин

*Смоленский филиал*

*Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова*

*г. Смоленск, Россия*

*214030, г. Смоленск, ул. Нормандия-Неман, 21*

*e-mail: aleksejrevin@yandex.ru*

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ**

**Aleksey G. Revin**

Candidate of Technical Sciences,  
Associate Professor Department of Economics

*Smolensk branch of Russian Economic University them. GV Plekhanov*

*Smolensk, Russia, 214030, 21, Normandia-Neman Str.*

*e-mail: aleksejrevin@yandex.ru*

**FEATURES OF USE INFORMATION TECHNOLOGY  
TO IMPROVE THE QUALITY OF WRITTEN WORK**

**Аннотация:** рассматриваются особенности использования информационных технологий при проверке письменных работ.

**Ключевые слова:** информационные технологии, письменная работа.

**Abstract:** this paper discusses the use of information technology when checking written work.

**Keywords:** information technology, written work.

При выполнении письменных работ студенты в настоящее время широко используют разнообразные офисные информационные технологии, информационное обеспечение образовательной организации, электронные библиотеки, справочно-правовые системы, электронную почту. Однако качество письменных работ, их оформление и сроки представления на кафедру образовательной организации не всегда отвечают предъявляемым к ним требованиям. Например, информационные технологии позволяют легко включать в письменную работу неоправданно большие фрагменты текста из учебной и научной литературы. Кроме того, представленная на проверку работа может содержать информацию, не имеющую никакого отношения ни к учебной, ни к учебно-методической области, что обнаруживается только при проверке работы «на плагиат».

Рассмотрим правовые и организационно-методические аспекты использования информационных технологий, которые позволят студентам подготовить письменные работы в срок и надлежащего качества.

В ч. 2 ст. 13 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» как общие требования к реализации образовательных программ указываются различные образовательные технологии и электронное обучение. Под электронным обучением согласно ч. 1 ст. 16 этого же закона «понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [1].

В соответствии с п. 26 ст. 2 печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы рассматриваются как средства обучения и воспитания. В образовательных организациях, согласно п. 1 ст. 18, «формируются библиотеки, в том числе цифровые (электронные) библиотеки, обеспечивающие доступ к профессиональным базам данных, информационным



справочным и поисковым системам, а также иным информационным ресурсам» [Там же]. Отметим, что при реализации профессиональных образовательных программ, согласно ч. 9 ст. 18, «используются учебные издания, в том числе электронные», определенные образовательной организацией.

Обратим внимание на то обстоятельство, что в соответствии с ч. 3 Приказа Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» образовательные организации «доводят до участников образовательных отношений информацию о реализации образовательных программ или их частей с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающую возможность их правильного выбора» [2]. Согласно ч. 4 этого же приказа при реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения в образовательных организациях «должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств» [Там же]. Кроме того, в ч. 5 указывается, что образовательные организации оказывают учебно-методическую помощь обучающимся, в том числе в форме индивидуальных консультаций, с использованием информационных и телекоммуникационных технологий. При этом образовательные организации «самостоятельно определяют объем аудиторной нагрузки и соотношение объема занятий, проводимых путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся, и учебных занятий с применением электронного обучения» [Там же].

Приведенный анализ действующего законодательства показывает, что при электронном обучении образовательные организации имеют право самостоятельно формировать регламенты выполнения письменных работ,

направленные на достижение необходимого качества и включающие как сроки, так и особенности оформления. Следовательно, особую значимость приобретают отношения, возникающие по поводу и в связи с получением информации [См.: 3]. Обратим внимание на то обстоятельство, что объем и качество цитирования в письменных работах действующими нормативно-правовыми актами не регулируются.

Для проверки и обнаружения в текстах письменных работ заимствований используется коммерческий сервис «Антиплагиат-Вуз». При этом под заимствованием понимается «фрагмент текста, в котором содержится текст или часть текста источника» [См., например: 4, с. 4]. Как следует из справки сервиса, пользователь может определить, какая часть документа выполнена самостоятельно, а какая – заимствована. Именно сервис «Антиплагиат» ввел без внятного определения понятия «оценка оригинальности», «заимствования», «цитирование».

Пользователи существенно увеличили количество применяемых терминов. Появилось множество толкований понятий «заимствование (правомерное и неправомерное)», «цитирование (корректное и некорректное)», «несамостоятельное выполнение работы», «плагиат», «проверка на плагиат» и т. п. Вольное толкование указанных понятий и отсутствие внятных критериев оценки привели к тому, что качество письменных работ не улучшилось из-за появления сервисов, позволяющих «обходить антиплагиат».

В связи с изложенным предлагается вводить внутренние регламенты выполнения письменных работ. Такими регламентами должны быть определены не только правила оформления и объем письменных работ, но и даты консультаций, сроки сдачи работ, допустимые показатели цитирования, заимствования и оценки оригинальности. Принципиальное значение имеют промежуточные проверки на наличие заимствований и консультации преподавателя. Именно такие проверки позволят обеспечить надлежащее качество письменных работ в заранее определенные сроки.



## Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – 31.12. – № 53 (ч. 1).
2. Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 (Зарегистрировано в Минюсте России 04.04.2014 № 31823) // Российская газета. – 2014. – 16 апр. – № 86.
3. *Лапина М.А., Ревин А.Г., Лапин В.И.* Информационное право: учеб. пособие для вузов / Моск. ун-т МВД России; под ред. И.Ш. Килясханова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2012. – 335 с.
4. Работа в системе «Антиплагиат-Вуз» : метод. указания: [Электронный ресурс] / Брян. гос. тех. ун-т. – Брянск, 2014. – URL: <http://www.tu-bryansk.ru/doc/inform/antiplagiat.pdf> (дата обращения: 04.02.2016).



УДК 378.147

**Петрова Ирина Евгеньевна**

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономических дисциплин

*Смоленский филиал*

*Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова*

*г. Смоленск, Россия*

*214030, г. Смоленск, ул. Нормандия-Неман, 21, e-mail: Petrova214@yandex.ru*

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ  
ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОЦЕНКЕ  
ТЕХНИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИИ**

**Irina E. Petrova**

Candidat of Economic Sciences, Associate Professor in the Department of Economics

*Smolensk branch of Russian Economic University them. GV Plekhanov*

*Smolensk, Russia, 214030, 21, Normandia-Neman Str.*

*e-mail: Petrova214@yandex.ru*

**FEATURES OF APPLICATION  
OF PROBLEMATIC TEACHING METHOD IN ASSESSING  
THE TECHNICAL AND ECONOMIC EFFECTIVENESS OF INNOVATION**

**Аннотация:** рассматривается применение проблемного метода обучения при определении технико-экономической эффективности инновации.

**Ключевые слова:** проблемный метод обучения, оценка технической, экономической эффективности инновации.

**Abstract:** the application problem teaching method in determining the technical and economic efficiency innovations.

**Keywords:** problematic teaching method, estimation of technical efficiency innovations.



В настоящее время осуществляется государственная политика по внедрению инновационного оборудования, технологий в процесс преподавания с учетом реалий сегодняшнего дня. Для приобретения, развития знаний и умений в области инновационной деятельности экономиста перед организациями высшего образования ставится основополагающая задача – формирование профессиональной компетентности и активности студентов в процессе обучения.

Для реализации поставленной задачи, а именно подготовки специалиста, способного производить оценку, анализ, сравнение инноваций [2], наиболее приемлемо к применению в учебном процессе проблемное обучение.

Основной характеристикой проблемного обучения является широкое применение активных и интерактивных образовательных технологий, приемов. Более того, проблемное обучение предусматривает приобретение навыков и умений для самостоятельного решения студентом проблемных задач и должно применяться в учебном процессе для определения эффективности инновации [1, с. 8].

Применение проблемного метода обучения при определении эффективности инновации имеет ряд особенностей. Преподавателю для достижения максимального результата в учебном процессе желательно осуществить следующее.

1. Провести самоподготовку по вопросам проведения исследования инновации:

- изучить технические, технологические характеристики инновации и аналогичного действующего оборудования, технологии для компетентной постановки проблемы перед студентами;

- продумать, какими способами и методами может быть рассчитана эффективность инновации;

- выявить оптимальный вариант способа расчета эффективности инновации.

2. Составить задание для самостоятельной подготовки студентов по исследованию инновации:

- составить пошаговый перечень проблемных вопросов для поэтапного поиска, решения поставленной задачи;

- составить и выдать письменное задание студентам в рамках самостоятельной работы и в целях подготовки к аудиторному занятию по теме «Оценка технической, экономической, эффективности инновации по сравнению с действующей технологией».

Задание для студентов имеет следующую примерную структуру:

- изучить технические характеристики, описание, принцип действия инновации и действующей технологии, оборудования;

- перечислить и обосновать выбор основных технических характеристик действия инновации и действующей технологии, оборудования;

- составить алгоритм сравнения технических, технологических параметров инновации с действующей технологией, оборудованием, перечислить формулы и обосновать выбор;

- составить алгоритм расчета экономической эффективности инновации в сравнении с действующей технологией, оборудованием, перечислить формулы и обосновать выбор.

Студенты заполняют следующие таблицы.

Т а б л и ц а 1

Технико-экономические характеристики инновации и действующей технологии

Наименование характеристик, показателей	Действующая технология	Инновация
Технологические:		
Технические:		
Экономические:		

Т а б л и ц а 2

Технико-экономические характеристики инновации и действующей технологии

Наименование характеристик, показателей	Обоснование	Действующая технология	Инновация
Технологические:			
Технические:			
Экономические:			



Технико-экономическое сравнение параметров инновации  
с действующей технологией

Наименование показателей	Действующая технология	Инновация	Расчетная часть		
			Формула	Вычисление	Результат
Технологические:					
Технические:					
Экономические:					
Анализ полученных результатов					
Выводы					

3. Провести аудиторное занятие «Исследование оценки технической, экономической эффективности инновации по сравнению с действующей технологией», включающее:

- проблемное обсуждение технико-экономических характеристик инновации и действующей технологии, выявленных основных показателей, расчетной части работы;

- анализ результатов проведенного исследования, формулирование выводов.

Необходимо заметить, что роль преподавателя заключается в развитии критического мышления, выработке навыков самостоятельной работы и развитии аналитических способностей студента. Одновременно преподаватель должен объяснить ошибки в работе студента и скорректировать ее для достижения поставленных целей и решения задач.

Автором настоящей статьи была предпринята попытка оптимизации процесса исследования оценки технической, экономической эффективности инновации по сравнению с действующей технологией при помощи пошагового решения поставленной задачи. Основной акцент делается на самостоятельную подготовительную работу студента, в результате время аудиторного занятия полностью посвящается исследовательской, аналитической деятельности.

Автором использованы три способа проблемного обучения: проблемное изложение, поисковая беседа, самостоятельная поисковая и исследовательская деятельность студента. Проблемное изложение использовано при составлении пошаговых таблиц в рамках исследования инновации. Поисковая беседа проводится во время аудиторного занятия на основе проблематики исследования. Самостоятельная поисковая и исследовательская деятельность студента выражена в выполнении пошаговых исследовательских заданий.

Метод проблемного обучения становится продуктивным только в случае партнерства в учебном процессе и образовании тандема «преподаватель – студент».

### Список литературы

1. *Грудзинская Е.Ю., Марико В.В.* Активные методы обучения в высшей школе : Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. – Ниж. Новгород, 2007. – 182 с.

2. *Ковалева Л.Ф.* Управленческие инновации как факторы повышения эффективности предпринимательской деятельности малых предприятий региона // Социально-экономическое развитие региона: опыт, проблемы, инновации : Матер. III Междунар. науч.-практ. конф., Смоленск, 11 дек. 2012 г. / Смолен. филиал ФГБОУ ВПО «Российский государственный торгово-экономический университет». – Смоленск: Остров свободы, 2013. – С. 108–114.



УДК 378.147

**Дудина Надежда Алексеевна**  
ассистент кафедры экономики

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия*  
*614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: dudina592gmail.com*

## **РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ**

**Nadezda A. Dudina**

Assistant of the Department of Economic

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education*  
*'Perm State Humanitarian Pedagogical University'*  
*Perm, Russia, 614990, 24, Sibirskaya Str., e-mail: dudina592gmail.com*

## **THE ROLE OF COGNITIVE ABILITIES OF STUDENTS IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE REGION**

**Аннотация:** исследуется влияние познавательных возможностей студентов на получение экономического образования; обосновывается идея о том, что применение на практических занятиях специальных заданий для разных типов слушателей эффективно, особенно с применением педагогического эксперимента; пристальное внимание уделяется формирующему этапу эксперимента.

**Ключевые слова:** педагогический эксперимент, познавательные возможности, специальная методика запоминания информации, финансовые рынки.

**Abstract:** examines the impact of the cognitive capabilities of students to receive economic education; substantiates the idea that the use in the practical training of special tasks for different types of students effectively, especially with the use of the pedagogical experiment; careful attention is paid to the formative stage of the experiment.

**Keywords:** pedagogical experiment, educational opportunities, special methods of remembering information, financial markets.

Задумываясь о методике преподавания экономических дисциплин, часто замечаешь, что у этой науки нет границ, нет, так сказать, предела совершенства. Для более глубокого погружения в методику было разработано и проведено занятие, которое включает в себя специальные методики запоминания информации и определенные этапы педагогического эксперимента. Эксперимент состоит из трех этапов: первый – констатирующий – состоит из исходных данных для дальнейшего исследования (например, определение начального (первичного) уровня знаний по выбранной теме). Второй – формирующий, или обучающий, – это введение какого-либо нового фактора, то есть изменение содержания, организации, форм, средств и методов учебной деятельности педагогов и учащихся, а также определение эффективности его применения. Третий – контрольный – определение уровня знаний учащихся по результатам обучающего этапа, другими словами, контроль сформированных знаний [1].

Формирующий этап педагогического эксперимента – одна из важных составляющих эксперимента в целом. Для проведения эксперимента был разработан конспект занятия по теме «Финансовые рынки» с применением специальных методик лучшего запоминания информации студентам с различными типами слушателей. Первое задание, предназначенное для погружения в тему занятия, имеет общие вопросы и цель: привлечь внимание на первоначальном этапе. Например, одно из заданий: в графике зашифрована русская народная поговорка «Семь раз отмерь, один отрежь»; задача студентов – разгадать и произнести поговорку вслух. Подобных упражнений несколько.

Затем, на формирующем этапе, были предложены специальные задания, которые имели целью воздействие на типы слушателей для лучшего запоминания информации. Одно из таких заданий – визуальная ассоциация. Предлагалось запомнить, что у одного финансового рынка есть четыре вида. Ассоциация 1, финансовый рынок – знак «ОК» на правой руке; на левой руке – его виды: кредитный, рынок ценных бумаг (фондовый), страховой и валютный. По хлопку «ведущего» поменять ассоциации на руках. Это задание

на движение и координацию. Еще одно из заданий: перечислены функции финансового рынка, но без расшифровки, затем дается подробная характеристика функции, но без названия. Задание студенту – подобрать правильное название под характеристику функции, тем самым запомнить ее.

Одно из самых наглядных заданий связано с запоминанием сегментов кредитного рынка. Для этого на каждую парту был положен мандарин, студентам предлагалось очистить его и часть, т. е. сегмент финансового рынка, оставить себе, а вторую часть, т. е. сегмент, отдать соседу. Та часть, которую оставили себе, – это условно рынок капитала, а часть, отданная соседу, – рынок денег. После этого студенту разрешалось воспользоваться обоими рынками, т. е. съесть части мандарина (сегменты кредитного рынка). Такое задание получило неофициальное название «мандариновый кредитный рынок» – сработала ассоциация. Задание к рисунку звучало следующим образом: «Что вы видите на данной картинке?» Данный рисунок в полной мере отражает определение понятия «страховой рынок», т. е. это часть финансового рынка, где застрахованная сторона передает риск убытков страховщику в обмен на гарантии за определенную плату [3].



Одно из последних заданий – «экономическое домино», его принцип в том, чтобы найти свою «пару». На одном листе написано одно из понятий (акция, облигация, вексель, депозитный сертификат, фьючерсный контракт, первичный рынок ценных бумаг, вторичный рынок ценных бумаг, фондовая биржа), а на другом листе – определение данного понятия. Все листы раздаются студентам в хаотичном порядке, так как игра подразумевает



активную форму: для того чтобы найти вторую половину своего домино, нужно встать с места и войти в контакт с другими студентами [2].

Для начального и контрольного этапов эксперимента был составлен тест с целью определения уровня знаний респондентов. Всего в тесте семь вопросов: имеются как закрытые, так и открытые вопросы, задания на нахождение соответствий. Вопросы 1–3 направлены на выявление знаний о финансовом рынке в общем, например, его определение, виды, функции. Вопросы 4–7 относятся к видам финансового рынка, например, вопрос о кредитном рынке (его сегменты и определение понятия), страховом, фондовом рынке. Рассмотрим каждый вопрос в отдельности.

Первый вопрос закрытый, задача – выбрать правильное определение фондового рынка из предложенных вариантов ответов. При первичном тестировании верно ответили 18 студентов, т. е. 66,7 % опрошенных, при вторичном – уже 25 студентов, т. е. 92,6 %. Можно предположить, что благодаря формирующему этапу семь студентов, т. е. 25,9 % опрошенных, улучшили свои знания о финансовом рынке и предложенная форма подачи информации оказалась эффективной.

При изучении видов финансового рынка на формирующем этапе педагогического эксперимента применялась специальная методика запоминания информации, а именно визуальная ассоциация. Второй вопрос – открытого типа, задача – перечислить виды финансового рынка (их, как известно, четыре: страховой, кредитный, валютный и фондовый). Итоги первичного тестирования – 13 студентов, или 48,1 % опрошенных, вторичного – 24, или 88,9 %. 11 студентов, т. е. 40,7 %, улучшили свои знания. Можно считать, что примененная методика «визуальная ассоциация» для запоминания видов финансового рынка эффективна.

Следующий вопрос сложился из специального задания на запоминание информации: по характеристике определить функцию финансового рынка. Вопрос – закрытого типа, задача – определить, что не относится к функциям финансового рынка из предложенных вариантов ответов. Результаты: 17, или



63 %; 15, или 55,6 %. Можно предположить, что после прохождения формирующего этапа знания стали хуже, т. е. предложенные задания не были эффективны для запоминания.

«Мандариновый кредитный рынок» – неофициальное название следующего задания с открытым ответом. Его задача – назвать сегменты кредитного рынка: это рынок денег и рынок капитала. Результаты: 7 студентов, 25,9 %, и 12 студентов, 44,4 %. Количество студентов, которые ответили верно, увеличилось: задание эффективно.

Пятый вопрос относится к общим заданиям, включает в себя задание на нахождение соответствий между правым и левым столбцом. Его задача – подобрать к определениям, например, «кредитор», «заемщик» и «специализированный посредник» (левый столбец) сущность и краткую характеристику из правого столбца. При первичном и вторичном опросе 13 студентов, т. е. 48,1 % опрошенных, дали верный ответ. Количество правильных ответов не изменилось, т. е. произошло закрепление имеющихся знаний. А отсутствие методики, т. е. какого-либо специального задания для лучшего запоминания информации, наталкивает на мысль, что при ее использовании процент правильных ответов мог бы повыситься.

В качестве следующего задания было предложено прокомментировать изображение на картинке, и на вопрос закрытого типа – выбрать из предложенных вариантов определение страхового рынка – при первичном опросе дали верный ответ 19 студентов, т. е. 70,4 % опрошенных, а по итогам вторичного опроса – 23 студента (85,2 %). Количество верных ответов увеличилось: с уверенностью можно сказать, что комментирование картинки является эффективным приемом для лучшего запоминания информации.

Последний вопрос – «экономическое домино», вопрос на соответствие. В левом столбце даны такие понятия, как «фондовая биржа», «фьючерсный контракт», «депозитный сертификат», нужно найти характеристику (сущность) из правого столбца. Результаты: 15 – 55,6 % и 22 – 81,5 %. Методика эффективна.

Диаграмма показывает, что не все предложенные задания оказались эффективны, имеются такие, где результаты остались прежними. После прохождения формирующего этапа занятия один вопрос, который связан с функциями финансового рынка, усвоен хуже, чем при первичном срезе знаний.



Таким образом, можно сказать, что применение методики со специальными заданиями для воздействия на все каналы восприятия информации студентами эффективно в большинстве случаев.

### Список литературы

1. *Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю.* Теория и методика преподавания истории. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 384 с.
2. *Память. Методы запоминания / сост. А.А. Никитин.* – Пермь: Полипринт, 1993. – 69 с.
3. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 490 с.



УДК 378.147

**Баталова Екатерина Николаевна**  
специалист по учебно-методической работе

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, Россия  
614000, г. Пермь, ул. Букирева, 16  
e-mail: batalovaen@yandex.ru*

**ОПЫТ ТЬЮТОРСТВА НА МЕХАНИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОМ  
ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**Ekaterina N. Batalova**  
Specialist in educational and methodical work

*Federal State-Financed Educational Institution of Higher Professional Education  
'Perm State National Research University'  
614990, Russia, Perm, 16, Bukireva  
e-mail: batalovaen@yandex.ru*

**TUTORING EXPERIENCE AT THE MECHANICS AND MATHEMATICS  
FACULTY OF PERM STATE UNIVERSITY**

**Аннотация:** описываются особенности тьюторской деятельности с учетом специфики механико-математического направления образования, а также некоторые проблемы, задачи, которые возникли в ходе реализации проекта тьюторства.

**Ключевые слова:** тьюторство, механико-математический факультет (мехмат), проблемы образования, психология.

**Abstract:** description of the features of tutor activity taking into account the specifics of Mechanics and Mathematics Faculty and also some problems that have arisen in the implementation of the tutoring project at the Faculty.

**Keywords:** tutoring, Mekhmat, education issues, psychology.

Тьюторство на механико-математическом факультете ПГНИУ (мехмате) возникло как пилотный проект. Нашей целью было выяснить причины отчисления на факультете, повлиять на скорейшую адаптацию студентов к учебному процессу. В ходе личного общения мы помогали студентам в личностном росте, в вопросах организационного характера, проблемах с учёбой, коммуникативных трудностях с преподавателями, содействовали расширению и укреплению связей с другими студентами, выявляли ребят с талантами, умениями, активными, желающих проявить себя, способствовали психологической разгрузке [2]. Фиксировались посещаемость занятий каждым студентом, его внеучебная деятельность, достигнутые результаты в «контрольных точках», а также были проведены тестирование и обработка данных в сотрудничестве с работниками кафедры прикладной математики и информатики, возглавляемой С.В. Русаковым, и сотрудниками центра психолого-педагогической помощи при ПГНИУ [3].

Можно сказать, что студенты, охотно участвуя во внеучебных мероприятиях, не проявляют активности в отношении к своевременному выполнению учебного плана, регулярному посещению занятий. Внешняя мотивация для них не так важна, они не видят связи своих дальнейших успехов с регулярным посещением занятий. Также большая часть студентов оказалась не готова к резкому скачку интенсивности учебы. Многие первокурсники не имели представления о специфике обучения на мехмате и оказались в списке отчисленных. Основная часть студентов, имеющих долги, обладает достаточным уровнем внутренней мотивации, и для них сроки «сдачи», окончания изучения предметов с соответствующим итоговым контролем оказываются особо значимыми и определяющими. Для этих студентов становится важным уровень адаптивности к учебному процессу.

В ходе работы также стало очевидно, что студентам комфортнее обращаться к преподавателю через тьютора. Это связано с тем, что мы не ведем предметы, «безопасны», имеем опыт личного общения с этими студентами. Мы учим наших первокурсников общаться с преподавателями самостоятельно. Дается это не сразу. Приходится преодолевать способ общения, пришедший



из семьи, школы, невысокий уровень воспитания, развития, контактности, напоминать элементарные правила вежливости, воспитывать в студентах культуру поведения в высшем учебном заведении, уважение к личности преподавателя, понимание его авторитета. Нужно поощрять стремление спрашивать, уточнять, просить объяснить ошибки, формировать желание интересоваться, упорство, которое необходимо, чтобы закончить мехмат. Эти процессы более длительные чем продолжительность триместра. Результаты отношений, сложившихся с преподавателями, нужны нам раньше, чем наступит прогресс в психике студентов.

Также отметим, что и преподавателям удобнее многие вопросы взаимоотношений со студентом решать через тьютора. Это определенная степень доверия, ведь тьютор – взрослый человек, ответственный, обладающий коммуникативными навыками, от которого ждут отображения истины, как от третьего лица, способного взглянуть на позиции каждого со стороны. Получается, что тьютор – еще и связующее коммуникативное звено между преподавателем и студентом, а в некоторых случаях – «смягчающий элемент».

На этом фоне обнаружили еще некоторые проблемы в отношениях между сотрудниками факультета. Если нужно немедленно донести до студентов информацию деканата, тьютору можно это поручить, не отрываясь от своей основной работы. Если нужна помощь другим ведомствам, снова можно обратиться к тьютору. Если нужно найти участников выставок, дней открытых дверей и прочих мероприятий, тьютор находит и организовывает нужных людей. Таким образом, часто тьютор выполняет и административные функции.

Тьютор – это человек, который знает, чем занимаются студенты. Он в курсе их достижений, фиксирует их. Тьютор консультирует и информирует первокурсников о процессах на факультете, структуре некоторых процедур, мероприятиях, возможностях. Он может вовремя выявить трудности и принять необходимые меры к их преодолению, способствовать адаптации, при необходимости организовать для студентов занятия с репетитором,

подключая к работе активных студентов старших курсов, которые, в свою очередь, приобретают первый опыт преподавательской деятельности [1].

Современные реалии – это открытое образовательное пространство, расширение ресурса возможностей и принятие решений самостоятельно. Индивидуализация образования предлагает субъекту образования решать проблемы самому, имея право и на ошибку. Он сам строит свою образовательную траекторию, сам делает каждый шаг и, таким образом, получает образовательный опыт. Построить номенклатуру выбора – задача преподавателя.

Любое решение – это сплав рационализма и иррационализма, интуиции и прагматики. Выбор основан на воле, а это стихийное начало. Вместе с тем выбор – это отказ от чего-то другого. Отсюда возникновение различных сложностей в самоопределении. Тьютор поддерживает принятие решения, может обсудить с обучающимся пространство возможностей. В 18 лет мало кто понимает, чем хотел бы заниматься. Действительно, многие первокурсники не имеют представления о специфике обучения на мехмате, о том, кем они могут стать после окончания факультета, что им больше всего нравится делать. Пробовать что-то другое параллельно у студентов нет возможности. Роль некоторых дисциплин в получении специальности для них остается не ясна. С возникновением сложностей они идут на другой факультет.

Тьютор получает обратную связь от студентов. Эту информацию можно использовать для принятия мер по повышению престижа университета, совершенствованию обучения на факультете, для эффективной работы со школами и родителями, а также работы в приемной комиссии. Необходимо отметить возникшую потребность некоего «тест-драйва» мехмата для первокурсников. С одной стороны, обнаружилось, что подавляющее большинство первокурсников не было готово к высокому уровню требований в университете. Оказалось, что многие не умеют конспектировать, не считают нужным самостоятельно находить информацию. С другой стороны, студентов обескураживает, к примеру, тот факт, что им приходится работать на весьма устаревшем, медлительном оборудовании, немалое влияние на внутреннюю атмосферу оказывает окружающая обстановка.



Студенты – это люди, которые всегда готовы делиться идеями, среди них встречаются авторы интересных, стоящих предложений. Тьютор должен их заметить, рассказать о них преподавателям.

Обратную связь тьюторы получают и от преподавателей. Сейчас становится все более очевидной потребность преподавателей в курсах/семинарах по психолого-педагогической подготовке. Это актуально и для тьюторов. В рамках этого вопроса очень хотелось бы углублять сотрудничество с центром психолого-педагогической помощи, созданным в нашем вузе.

Всегда актуальна проблема посещаемости. Не всех студентов можно заставить ходить на занятия, вопрос заинтересованности в регулярном посещении нужно решать иначе. Психологически совмещение контролирующей, административной функции и функции поддержки и формирования доверительных отношений оказалось слабо возможным. Если сохранять их обе, то необходимо, чтобы они выполнялись двумя разными людьми.

Анализ отчисления с первого курса на мехмате показал, что среди забравших документы по собственному желанию выделяются три основные группы студентов: имеющие низкие баллы по ЕГЭ, гуманитарии (студенты, имеющие низкие баллы по информатике и математике, но достаточно высокие по остальным предметам) и студенты со слабой самоорганизацией, не умеющие работать. Успешно вписываются в новые реалии студенты, умеющие работать, имеющие к этому привычку, ребята с высокими баллами по ЕГЭ и основная (большая) часть студентов, имеющая средний уровень баллов по ЕГЭ и достаточную степень адаптивности. Ребята с низким уровнем адаптивности попадают в зону риска, имеют по предметам задолженности.

Таким образом, в ходе тьюторской работы обозначился ряд проблем, требующих своевременного решения: актуализация образования, модернизация оборудования, приведение в реальное соответствие изначальной идее балльно-рейтинговой системы, регулирование и совершенствование многих процессов и нововведений в образовании. Предстоит преодолеть академический консерватизм, развивать добровольные инициативы, формировать умение работать



в команде не только учащихся, но и преподавателей. Не стоит забывать о духовно-нравственном воспитании наших учащихся, о человечности в отношениях коллег. Тьюторская деятельность в вузе широка и многогранна, вплоть до подготовки наших абитуриентов еще в школах и рекомендаций родителям.

### Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2015–2016 года. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 12.01.2016).

2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 12.01.2016).

3. Русаков С.В., Перескокова О.И., Печёркина А.В. Исследование успешности освоения курса программирования студентами-первокурсниками // Новые информационные технологии в образовании: Материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2016. – С. 76–80.



УДК 371.315

**Сергеева Наталья Михайловна**  
учитель русского языка и литературы

*МАОУ «Лицей № 4», г. Пермь  
614022, г. Пермь, ул. Танкистов, 56, e-mail: sergeeva.natmih@yandex.ru*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА  
В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Natalia M. Sergeeva**  
Teacher of Russian language and literature

*Lyceum № 4, Perm  
614022, Russia, Perm, 56, Tankistov, e-mail: sergeeva.natmih@yandex.ru*

**THE USE OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN THE FORMATION  
OF CIVIL IDENTITY OF THE SCHOOL PUPILS**

**Аннотация:** раскрываются особенности использования системно-деятельностного подхода в формировании гражданской идентичности и национального самосознания обучающихся как одного из приоритетных личностных результатов обучения в рамках основного общего образования; рассматривается преподавание математики по видам профессиональной деятельности как пропедевтика осознанного выбора ребенком будущей профессиональной траектории.

**Ключевые слова:** системно-деятельностный подход, гражданская идентичность, личностные результаты обучения, стандарт основного общего образования.

**Abstract:** the peculiarities of the use of system-activity approach in the formation of civic identity and national consciousness of students as one of the priority of personal learning outcomes within the framework of the basic General education; examines the teaching of mathematics in professional activities as a propaedeutics of a conscious choice by the child of the future professional trajectory.

**Keywords:** system and activity approach, civic identity, personal learning outcomes, a standard of General education.

Формирование гражданского общества и построение правового государства является основной стратегией развития нашего государства, поэтому центральной задачей школы становится воспитание ответственного гражданина. Именно в школе сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь детей и подростков. Усиление воспитательной функции общеобразовательных учреждений, связанное с формированием гражданственности, высокой нравственности, уважения к правам и свободам человека и гражданина, толерантности, любви к Родине, семье, рассматривается как одно из базовых направлений государственной политики в области образования, представленной в ФГОС нового поколения [1; 3]. В связи с этим одним из важных направлений педагогической работы следует считать формирование гражданской идентичности (национального самосознания) учеников.

В примерной программе основного общего образования дается следующее определение национального самосознания (гражданской идентичности): это разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, ее народе, чувство принадлежности к своей стране и народу. Основу национального самосознания (идентичности) составляют базовые национальные ценности и общая историческая судьба.

Для воспитания гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека обучающимся предлагается знакомство с историей и культурой родного края, народным творчеством, этнокультурными традициями, фольклором, особенностями быта народов России (в процессе бесед, сюжетно-ролевых игр, просмотра кинофильмов, творческих конкурсов, фестивалей, праздников, экскурсий, путешествий, туристско-краеведческих экспедиций, изучения учебных дисциплин) [2, с. 41].

Методологической основой ФГОС является системно-деятельностный подход, который нацелен на развитие личности обучающихся, формирование



их гражданской идентичности, на первый план такого обучения выходит проблема самоопределения ребенка в процессе познания мира. **Целью** деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности, т. е. хозяина своей деятельности, своей жизни. Он ставит цели, решает задачи, отвечает за результаты.

Формирование гражданской идентичности обучающихся в МАОУ «Лицей № 4» г. Перми осуществляется через интеграцию учебной и внеучебной деятельности. В 2015–2016 учебном году в 6-м классе была организована работа курса по выбору «Литературное краеведение». Учащиеся в деятельностном режиме осваивали культурное пространство города Перми. Результатом работы курса стала реализация социального проекта «Литературная экскурсия по улице Сибирской».

Учащимися совместно с педагогом была сформулирована цель предстоящей работы – подготовка и проведение пешеходной литературной экскурсии по улице Сибирской «Пермь литературная», определен объект исследования – культурное наследие г. Перми. Предметом исследования стали «литературные объекты» города.

Для реализации данной цели учащиеся изучили литературу и источники по интересующей их теме; систематизировали информацию, полученную из всех используемых источников; произвели отбор необходимого материала, исходя из целевой аудитории экскурсии; создали экскурсионный маршрут; провели пешеходную экскурсию для шестиклассников.

В результате данной деятельности обучающиеся узнали родной город с новой стороны: до сих пор они знали Пермь экономическую, промышленную, туристическую, а сейчас знают Пермь литературную. Данные знания не только помогли обучающимся лучше узнать родной город и еще больше дорожить им, но и позволили поделиться своими знаниями с одноклассниками, заинтересовать их в освоении культурного пространства Перми.

По окончании работы над проектом учащиеся признались, что родной город стал им ближе, многие улицы, памятники культуры перестали быть

чужими. Теперь каждый из участников проекта может что-то рассказать из истории литературной Перми. Еще одним результатом работы стало большое количество исследовательских работ по литературному краеведению, представленных шестиклассниками на ежегодной конференции учащихся в лицее. Исследовалось творчество пермских поэтов и писателей, анализировались характеры и поступки героев их книг. Родители отметили, что дети стали больше читать, особенно книги тех авторов, которые хоть каким-то образом связаны с Пермью.

Работа в деятельностном режиме помогла школьникам, через ощущение сопричастности родному городу, осознать себя гражданами своей страны. А это и является основной задачей учителя, занимающегося формированием гражданской идентичности обучающихся.

### Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 453 с.
2. Ретунская Ж.С. Формирование гражданской идентичности обучающихся второй ступени образования в условиях интеграции урочной и внеурочной деятельности // Пермский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 39–44.
3. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школы / А.Г. Асмолов (науч. рук.), О.А. Карабанова, Т.Д. Марцинковская и др. – М.: ФГАУ ФИРО, 2012. – 227 с.

Электронное научное издание

**ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 3

**Гуманитарные и общественные науки**

ВЫПУСК 2, 2016

*Электронный научный журнал*

*Ответственный редактор серии*  
**Калашникова** Елена Михайловна  
*Ответственный секретарь журнала*  
**Краузе** Александра Анатольевна  
*Ответственный секретарь серии*  
**Порозов** Владимир Александрович

*Редактор* М.Г. Коровушкина  
*Технический редактор* Д.Г. Григорьев

Свидетельство о государственной аккредитации вуза  
№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 30.11.2016. Формат 60x90 1/16  
Набор компьютерный. Усл. печ. л. 7,3. Уч.-изд. л. 5,13.

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета  
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф.71  
тел. (342) 238-63-12  
e-mail: rio@pspu.ru