

ISSN 2542-1840 (print) 2541-9145 (online)

Гуманитарные  
общественные науки

3  
том 3  
2019

# ВЕСТНИК

Кемеровского государственного университета

Bulletin of Kemerovo State University.  
Humanities and Social Sciences.  
2019, 3(3): 199–288

# ВЕСТНИК

2019

том 3 № 3

Кемеровского государственного университета

Гуманитарные и общественные науки

Учредитель: Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет».

Журнал «Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-67379

Издается с 2017 года.

Выходит 4 раза в год.

ISSN 2542-1840 (print) ISSN 2541-9145 (online)

Адрес учредителя, издателя: Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; 8(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Адрес редакции: Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; 8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; <http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 94232

Журнал представлен в открытом доступе на сайте Российской универсальной научной электронной библиотеки и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов. Ответственность за научное содержание статей несут авторы публикаций.

Правила для авторов опубликованы на сайте издания.

Журнал не взимает платы за публикацию, издается за счет средств Кемеровского государственного университета.

Ни одна из частей журнала либо издание в целом не могут быть перепечатаны без письменного разрешения авторов или издателя.

Главный редактор: *Морозова И. С.*, д-р психол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Редакционная коллегия:

*Бибилло В. Н.*, д-р юрид. наук, проф., БГУ (Минск, Беларусь).

*Бобриков В. Н.*, д-р пед. наук, проф., КузГТУ (Кемерово, Россия).

*Грицков Ю. В.*, д-р филос. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

*Желтов В. В.*, д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

*Жукова О. И.*, д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

*Зникин В. К.*, д-р юрид. наук, проф., ТГУ (Томск, Россия).

*Золотухин В. М.*, д-р филос. наук, проф., КузГТУ (Кемерово, Россия).

*Красиков В. И.*, д-р филос. наук, проф., ВГУЮ (РПА Минюста России) (Москва, Россия).

*Ляковска К.*, д-р права (habilitation), проф., Белостокский университет (UwB, Белосток, Польша).

*Московченко О. Н.*, д-р пед. наук, проф., КГПУ им. В. П. Астафьева (Красноярск, Россия).

*Невзоров Б. П.*, д-р пед. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

*Осипова С. И.*, д-р пед. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

*Самович Ю. В.*, д-р юрид. наук, проф., КФУ (Казань, Россия).

*Халяпина Л. П.*, д-р пед. наук, проф., СПбПУ (Санкт-Петербург, Россия).

*Черненко Т. Г.*, д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

*Чистякова С. Н.*, д-р пед. наук, академик РАО, академик-секретарь РАО (Москва, Россия).

*Чурекова Т. М.*, д-р пед. наук, проф., КемГИК (Кемерово, Россия).

*Шепель Т. В.*, д-р юрид. наук, проф., НГУ (Новосибирск, Россия).

*Яцук Т. Ф.*, д-р юрид. наук, проф., ОмГУ (Омск, Россия).

16+

# BULLETIN

Kemerovo State University  
Humanities and Social Sciences

2019  
vol. 3 no 3

Founder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kemerovo State University".

The Journal " Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences " is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications. Certificate of registration: PI no. FS 77-67379.

Founded in 2017.

Published 4 times a year.

ISSN 2542-1840 (print) ISSN 2541-9145 (online)

Address of the founder, publisher: Russia, Kemerovo region, 650000, Kemerovo, 6, Krasnaya St.; 8(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Editorial Office Address: Russia, Kemerovo region, 650000, Kemerovo, 6, Krasnaya St.; 8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; <http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Subscription indices: 94232 – in the United catalogue "The Press of Russia".

Free access to the Journal is provided at the website of the Russian Universal Scientific Electronic Library. The Journal is included into the database of the "Russian Science Citation Index".

Perspectives and views expressed in the papers may not coincide with the attitude of the editorial staff. The authors of publications are responsible for the scientific content of the articles.

Information for Authors published on the website Edition.

Journal fully funded by Kemerovo State University. Articles are available to all without charge, and there are no article processing charges for authors.

No part of the Journal can be republished without the permission of the authors or the publisher.

16+

Editor-in-Chief: *Irina S. Morozova*, Dr. of Psychology, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Editorial board:

*Valentina N. Bibilo*, Dr. of Law, Prof., Belarusian State University (Minsk, Belarus).

*Valeriy N. Bobrikov*, Dr. of Pedagogic, Prof., Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia).

*Yuriy V. Gritskov*, Dr. of Philosophy, Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

*Viktor V. Zheltov*, Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

*Olga I. Zhukova*, Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

*Valeriy K. Znikin*, Dr. of Law, Prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).

*Vladimir M. Zolotukhin*, Dr. of Philosophy, Prof., Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia).

*Vladimir I. Krasikov*, Dr. of Philosophy, Prof., All-Russian State University of Justice (RLA of the Ministry of Justice of Russia) (Moscow, Russia).

*Katarzyna Laskowska*, Dr. of Law (habil), Prof., University of Białystok (UWB, Białystok, Poland).

*Olga N. Moskovchenko*, Dr. of Pedagogic, Prof., V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University.

*Boris P. Nevzorov*, Dr. of Pedagogic, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

*Svetlana I. Osipova*, Dr. of Pedagogic, Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

*Yuliya V. Samovich*, Dr. of Law, Prof., Kazan Federal University (Kazan, Russia).

*Lyudmila P. Khaliapina*, Dr. of Pedagogic, Prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia).

*Tamara G. Chernenko*, Dr. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

*Svetlana N. Chistyakova*, Dr. of Pedagogic, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Academic of the RAE, Academic Secretary of the RAE (Moscow, Russia).

*Tatiana M. Churekova*, Dr. of Pedagogic, Prof., Science Editor of the series, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia).

*Tamara V. Shepel*, Dr. of Law, Prof., Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia).

*Tatiana F. Yashchuk*, Dr. of Law, Prof., Omsk State University (Omsk, Russia).

### Педагогика

Ноотика: балльно-рейтинговая система + проектирование, или К вопросу о переходе количественных измерений ЗУН в качественные  
*Голев Н. Д.* 199

Выдающиеся современники о становлении школьного образования в России второй половины XIX в.  
*Емельянова Н. Р.* 214

Педагогические условия укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности (на примере легкой атлетики)  
*Кондратов А. А., Жуков Р. С.* 223

К проблеме формирования готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности  
*Крецын З. В., Морозов Е. В.* 231

Содержательные характеристики мониторинга психического развития детей в условиях дошкольной образовательной организации  
*Лаптева Ю. А., Федорова Н. И.* 240

Применение проектного метода в обучении русскому языку как иностранному студентов вузов Ирана  
*Шейхи Дж. Н., Зангане М.* 250

Практика изучения проблем академической мобильности студентов (на примере Сибирского федерального университета)  
*Шелкунова Т. В., Артюхова Т. Ю.* 255

### Философия

Критика натурализма Э. Гуссерля и проблема жизненного мира  
*Козин С. В., Медведева О. А.* 264

Чистое сознание в контексте формальной логики  
*Семёнов В. Е.* 271

### Юриспруденция

Необоснованно привилегированное положение работника, принимаемого в порядке перевода  
*Кичигин С. В.* 281

### Pedagogics

- "Nootheca": Point-Rating System + Design, or Revisiting the Issue of Transition from Quantitative to Qualitative Measurements of Knowledge, Skills, and Abilities  
*Golev N. D.* 212
- Outstanding Contemporaries on the Formation of School Education in Russia of the Second Half of the XIX Century  
*Emelyanova N. R.* 221
- Pedagogical Conditions for Improving the Health of Senior Pupils Doing Athletics in Institutions of Additional Sport Education  
*Kondratov A. A., Zhukov R. S.* 229
- Formation of Career Choice Readiness in Senior Pupils  
*Kretsan Z. V., Morozov E. V.* 238
- Content Characteristics of Monitoring of Mental Development in Preschoolers  
*Lapteva Y. A., Fedorova N. I.* 248
- Project Method in Teaching Russian as a Foreign Language to Iranian University Students  
*Sheikhi J. N., Zangane M.* 253
- Academic Mobility at Siberian Federal University  
*Shelkunova T. V., Artyukhova T. Yu.* 262
- ### Philosophy
- Criticism of E. Husserl's Naturalism and the Problem of the Lifeworld  
*Kozin S. V., Medvedeva O. A.* 269
- Pure Consciousness in the Context of Formal Logic  
*Semenov V. E.* 279
- ### Jurisprudence
- Unreasonably Privileged Position of a Relocated Employee  
*Kichigin S. V.* 287

## Ноотека: балльно-рейтинговая система + проектирование, или К вопросу о переходе количественных измерений ЗУН в качественные

Николай Д. Голев<sup>а, @</sup>

<sup>а</sup> Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

@ ngolevd@mail.ru

Поступила в редакцию 21.10.2019. Принята к печати 26.11.2019.

**Аннотация:** Обобщен и систематизирован многолетний практический опыт разработки и внедрения инновационной методики обучения студентов на различных филологических курсах. Представляется новый формат балльно-рейтинговой системы, который ее инициатор и разработчик (автор статьи) предлагает обозначить термином *ноотека*. В ее основе лежит идея самоорганизующегося учебного процесса, в котором количественное измерение результатов учебной деятельности выступает, с одной стороны, в качестве стимула коллективной и индивидуальной самоорганизации учебного процесса, с другой – в роли базовых оснований, организующих учебный процесс. Представлены компоненты ноотеки, образующие в своей совокупности целостную дидактическую систему. Она основывается на соединении проектного и накопительного принципов организации обучения. Технологические аспекты ноотеки показаны на фоне обсуждения широкого дидактического контекста, в который она включена. Имеется в виду как теоретический контекст, так и практика построения подобных систем, прежде всего их вариантов в рамках балльно-рейтинговой системы. Обсуждение не ограничено дидактическим аспектом: затрагиваются вопросы, связанные с измерением качества в других сферах интеллектуальной и культурной деятельности. В ряде случаев изучение возможностей данных принципов выходит на более высокий уровень – в методологию и философию образования. В области последней обсуждаемые проблемы органично включены в общие антиномии: в парадигму взаимоотношений качества и количества как философских категорий; части и целого; единичного, особенного и всеобщего; а также в специально-дидактические антиномии, в частности антиномию лично-ориентированного и коллективного обучения, знаниецентризма и умениецентризма и др. Наконец, они становятся в конкретные оппозиции, непосредственно связанные с темой ноотеки: онлайн-занятие и офлайн-занятие, горизонтальное и вертикальное рецензирование, индивидуальная и групповая мотивация и т. п.

**Ключевые слова:** самоорганизация учебного процесса, Белл-Ланкастерская система, персональная траектория, дидактическая перлокуция, горизонтальное рецензирование, синергетические микроточки

**Для цитирования:** Голев Н. Д. Ноотека: балльно-рейтинговая система + проектирование, или К вопросу о переходе количественных измерений ЗУН в качественные // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 3. С. 199–213. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-199-213>

*Юношей... заставляли только учиться  
и никогда – учить, хотя все это...  
должно быть так соединено вместе,  
как при беге – способность поднимать  
и опускать ноги...  
Коменский Я. А. Великая дидактика*

### Введение. Научные, методические и социальные предпосылки проекта

Идея ноотеки возникла не на пустом месте и не исключительно в сознании автора статьи, ее предлагающего. Она возникла как результат синтеза различных идей, существовавших и существующих в сфере педагогической мысли и в реальных проектах российских (и не только) педагогов. Не является данная идея спонтанно возникшей и для автора: она появилась у него более 20 лет назад и испытывалась в разных вариантах на филологических факультетах Алтайского (АлтГУ) и Кемеровского (КемГУ) государственных университетов, некоторые этапы разработки ноотеки нашли отражение в докладах на конференциях

и публикациях автора [1]. Идея и ее воплощение постепенно совершенствовались путем отбора наиболее эффективно и отказа от недостаточно эффективного. В настоящей публикации мы намерены представить последний вариант наших наработок и в ходе его технического представления предполагаем обсудить важнейшие теоретические аспекты того педагогического контекста, в который данный проект органически включен. Главнейший из них связан с переходом количественных показателей в качество оценки результатов учебного процесса, качество тех ЗУН, которые данным процессом предполагаются на его выходе.

В мировой истории дидактики имелось немало попыток создать (в теории и на практике) такую систему организации

учебного процесса, которая достигала бы дидактического эффекта самим фактом участия ученика в данном самодвижущемся процессе, в котором роль преподавателя была бы уменьшена до пускового и разгонного действия в начале учебного курса [2]. Тогда в дальнейшем его функции могли бы быть некоторым образом ограничены ролью наблюдателя, контролера и аналитика. По-видимому, начало таких попыток восходит к первым этапам в истории классно-урочной системы, в частности к т. н. Белл-Ланкастерской системе (Англия, начало XIX в.) – форме учебной работы, сущность которой состояла в обучении более взрослыми и знающими учениками учеников младшего возраста. Основательное и интересное описание исторического аспекта идеи самоорганизации учебного процесса содержится в статье Г. А. Цукермана [3]. В учебниках по дидактике и энциклопедиях, в которых в настоящее время представляется Белл-Ланкастерская система, отмечается, что она не получила значительного распространения, хотя отдельные и изолированные друг от друга ее сторонники было немало<sup>1</sup>. Отголосок увлечения в России данной системой находим в «Горе от ума» А. С. Грибоедова, вложившего в уста г-жи Хлестовой, противницы просвещения, слова: «И впрямь с ума сойдешь от этих от одних / от пансионов, школ, лицеев, как бишь их; / да от ланкарточных взаимных обучений». *Ланкарточных* здесь – очевидное искажение *Ланкастерских*.

В качестве основной причины отсутствия массового распространения Белл-Ланкастерской системы часто называется непрофессионализм мониторов – тех учеников, которым учитель доверяет функцию обучения<sup>2</sup> (ср. [4]). Наш опыт в значительной мере подтверждает справедливость такой оценки. Все же мы считаем, что возможности создания достаточно эффективной системы самоорганизующегося учебного курса далеко не исчерпаны, мы видим ее перспективы в наделении функциями мониторов разных учащихся в группе или поочередного распределения этой функции между студентами. Последнее – важный организационный принцип ноотки в данном аспекте, который мы связываем с методикой горизонтального рецензирования. Отражение опыта такой организации учебного процесса в российских вузах находим, например, в [5–7].

### Предпосылки развития принципа самоорганизации учебного процесса в системе российского высшего образования

Названный принцип на современном этапе дидактической теории включается в парадигму синергетики, развивающуюся в разных направлениях: в философии, системологии, общей методологии науки, естественных и гуманитарных

науках. Запрос *синергетика учебного процесса* на сайте Научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU дает на выходе 70 ссылок, например [8; 9]. Многие из этих работ носят общедидактический, дедуктивный характер. К примеру, статью С. А. Ламзина заключает резюме: 1) как дидактический процесс обучение иностранным языкам должно быть связано с синергетическими категориями саморазвития (самодетерминация, самовыражение, самоактуализация); 2) синергетика и виртуальная реальность должны служить научно-философской основой для развития лингводидактики и новых направлений в обучении иностранным языкам» [10, с. 70]. Тем не менее идеи синергетики дают определенный импульс развитию ноотки. Далее мы намерены использовать некоторые понятия и термины из этой области научного знания; из работы В. Я. Цветкова заимствуем термин *точки инновационного роста* [11], который синонимизируем с термином *синергетические микроточки*. Работы с конкретно-исследовательской и методической составляющими единичны в этом списке [12; 13].

Указанный недостаток Белл-Ланкастерской системы обучения – отсутствие профессионализма у мониторов – существенным образом ограничен в своем негативном воздействии при обучении студентов, которые избрали специальности с педагогическим выходом, в том числе на филологических направлениях высших учебных заведений, особенно педагогических университетов, институтов и колледжей. Погружаясь в такие системы, будущие учителя не только закрепляют на практике полученные знания, но и обретают опыт практической деятельности в рамках своей будущей профессии. Их мотивация к учебной деятельности в рамках формата ноотки в этом смысле значительно усиливается.

Формирование института магистратуры в российской высшей школе с ее заявкой на профессионализацию высшего образования увеличивает потребность в методических стратегиях и тактиках, связанных с погружением студентов в непосредственную производственную деятельность, каковой для многих из них является деятельность, связанная с обучением. В этом плане важно подчеркнуть и такую современную образовательную идею, мотивирующую поиск самоорганизующихся методических стратегий и тактик, как идея самообразования, непрерывного повышения квалификации, которая является не только фактором модернизации собственно образования, но и движущей силой развития материальной составляющей прогресса всего современного общества, а также условием успешной конкуренции национальных и отраслевых институтов [14; 15].

<sup>1</sup> Выходы на запрос Белл-Ланкастерская система в поисковых системах говорят об определенном интересе современных ученых к ней, однако по большей части он историко-теоретический. Работ, представляющих конкретный опыт, не так много.

<sup>2</sup> В современной дидактической ситуации термин монитор конкурирует с термином тьютор, имеющим более абстрактное значение. Тьютор в переводе с английского языка означает наставник, опекун, попечитель. Первые тьюторы появились в университетах Оксфорда и Кембриджа в XIV в. К ученику средней школы прикреплялся наставник, который сопровождал его не только до момента поступления в вуз, но и до его окончания. В то время применялась свободная форма обучения: преподаватели читали лекции, а студенты сами выбирали, какую из них посещать. Тьютор помогал студенту правильно выбрать занятия (Тьютор // Википедия. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Тьютор> (дата обращения: 10.09.2019)). Тьютор – это персональный наставник, который помогает получать конкретные навыки и повышать квалификацию как молодым, так и зрелым людям вне зависимости от сферы их деятельности (Тьютор (tutor) – профессия будущего // Tutorium. Режим доступа: <https://etutorium.ru/blog/tyutor-professiya-budushchego/> (дата обращения: 10.09.2019)).

Далее эта идея реализуется в нашем проекте в методиках персональной траектории и индивидуализации заданий для освоения курса.

Повышение уровня профессионализации как стимул обучения, формирующийся в ходе реализации систем Белл-Ланкастерского типа, отмечают и коллеги с кафедры анестезиологии и реаниматологии Иркутской государственной медицинской академии. В данном вузе на базе последипломного образования силами преподавательского состава проводится подготовка мониторов из ординаторов второго года обучения и аспирантов для работы в симуляционных классах. С выбранными ординаторами проводятся дополнительные теоретические и практические занятия в симуляционном классе по различным темам, посвященным реанимационным навыкам с акцентом на курс Сердечно-легочная и церебральная реанимация, с последующей сдачей зачета комиссии преподавателей. Авторы отмечают: за время подготовки монитория полностью осваивают теоретическую часть и овладевают практическими навыками по работе с тренажерами; занятость монитория составляет 1–3 учебных дня в месяц и осуществляется не в ущерб их собственной работе; ежегодно через руки монитория проходит от 150 до 250 обучающихся, само количество монитория варьируется от 2 до 4 человек в год. На начальном этапе на занятиях обязательно присутствуют преподаватели – кураторы групп [16, с. 16].

Важнейшая организационная предпосылка создания ноотки в современном пространстве российского высшего образования – балльно-рейтинговая система (БРС). Она прочно вошла в вузовскую систему и в практическом плане (содержательная основа электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) вуза), и как предмет для дидактико-теоретических осмыслений. На поисковый запрос *балльно-рейтинговая система* на сайте Научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU получено 1409 статей. Более 1000 преподавателей и ученых разных вузов, специальностей и дисциплин сочли нужным поделиться своим опытом и соображениями по данной методической идее и ее реализации. При этом запрос *Филология, БРС* показал наличие лишь единичных работ. Таким образом, предлагаемая статья восполняет лакуну в филологическом аспекте данной темы. На наш взгляд, экстенсивное и эмпирическое начала БРС особенно нуждаются в интенсификации и теоретическом осмыслении. Ноотка является вариантом и форматом БРС, хотя и с заметными признаками самостоятельности. Система БРС и ее вариант, ноотка, органично связаны друг с другом, т. к. в их основе лежит накопительный принцип организации учебного процесса и контроля над его результатами.

Важный импульс для создания методик самоорганизации учебного процесса – все большее внедрение в учебный

процесс электронных форм обучения, развитие на этой основе систем дистанционного обучения, онлайн-обучения, особенно в его интерактивных формах, использование в учебном процессе сетевых форм и т. д. Данное направление в вузовском образовании широко представлено в дидактической литературе. Мы не ставим в предлагаемой статье задачи представления теоретического и практического контекста данного направления – он уже неоднократно представлялся в других работах.

Отметим лишь один момент. Для предлагаемой нами системы принципиальную роль играет такая форма внеаудиторного обучения, как горизонтальное рецензирование, заимствованная нами из онлайн-курсов Управление университетами<sup>3</sup> и Образование будущего<sup>4</sup>. В информационном письме, адресованном участникам, среди прочего предлагается следующая форма обучения: «Вы напишете 7 аналитических эссе по итогам курса. Эссе будут проходить процедуру *peer review* – горизонтального рецензирования другими участниками курса; каждый платный участник курса будет участвовать в этой процедуре и как автор эссе, и как рецензент. 20 лучших эссе по каждой лекции получат обратную связь от авторов курса. В случае успешного завершения курса в этом режиме вы получите сертификат Московской школы управления института СКОЛКОВО о прохождении курса "Управление университетами"». В ноотке применяется несколько измененный вариант идеи горизонтального рецензирования, приспособленный для других контингентов учащихся (студентов-филологов) и различных дисциплин филологического цикла. Сочетание офлайн-обучения (заочно) и онлайн-обучения (очно) – организационный стержень системы учебного процесса в формате ноотки. Горизонтальное рецензирование, осуществляемое самими студентами, дополняется в ноотке вертикальным рецензированием со стороны эксперта-преподавателя.

Для характеристики предпосылок создания ноотки также важен такой момент развития современной теоретико-педагогической мысли, как внедрение в дидактическую теорию идей персонологии, которые играют принципиальную роль в психологической стороне реализации программ самоорганизации как факторы формирования мотивации обучения. Данные идеи уже давно вошли в сферу дидактики (в основном в разработку ее общетеоретических оснований) [17–21]. В педагогике их представляет личностно-ориентированное обучение (ЛОО). У этого направления сложился успешный союз с лингвоперсонологией. У педагогической персонологии и ЛОО есть общее основание – мотивация учебного процесса. В ноотке персонализация и индивидуализация учебного процесса играют важную роль. Для первой важно понятие *персональной траектории*, предполагающей выбор студентом итоговой формы контроля: билетной, накопительной или проектной. Индивидуализацию,

<sup>3</sup> Управление университетами // СКОЛКОВО. Режим доступа: [https://online.skolkovo.ru/ru/skolkovo/courses/course-v1:SKOLKOVO+SK03+2019\\_4](https://online.skolkovo.ru/ru/skolkovo/courses/course-v1:SKOLKOVO+SK03+2019_4) (дата обращения: 17.07.2019).

<sup>4</sup> Образование будущего // СКОЛКОВО. Режим доступа: [https://online.skolkovo.ru/ru/skolkovo/courses/course-v1:SKOLKOVO+SK02+2019\\_3](https://online.skolkovo.ru/ru/skolkovo/courses/course-v1:SKOLKOVO+SK02+2019_3) (дата обращения: 17.07.2019).

в частности, представляет система индивидуальных вариантов практических заданий: каждый студент имеет свой вариант, включающий совокупность базовых для курса упражнений, выполняемых в течение семестра и оформляемых в виде итоговой зачетной работы. В системе БРС она идет в рубрике аттестационные баллы и приравнивается к ответу на экзамене или зачете по билетам в той части, которая обычно обозначается как практическое задание.

Поиск внутренней мотивации – центральное звено самоорганизации учебного процесса. Мы имеем в виду не только индивидуальную мотивацию, но и групповую [22]. Нет необходимости развивать здесь мысль о фундаментальном характере индивидуальной мотивации как основе личностно-ориентированного обучения. Однако важно подчеркнуть, что для формата ноотки принципиально значима групповая мотивация, предполагающая совмещение горизонтального рецензирования с оценкой рецензий, которое создает в группе системные связи, направленные на коллективное освоение учебного курса. «Практические занятия – это ситуационные задачи, это игровые роли: один студент выступает в роли пациента, другой – врача» [23, с. 233] (*учитель – ученик*). Об этом же пишут С. В. Горбачев и В. И. Горбачев: «За период работы "мониторы" было отмечено повышение качества их теоретической и практической подготовки. "Мониторы" заинтересованы в учебном процессе, активно участвуют в работе кафедры, вносят новаторские идеи, предлагают и разрабатывают сценарии симуляционных занятий. Отмечается освоение ими навыка руководства командной работой, повышение уровня коммуникативных компетенций» [24, с. 11]. Наш опыт в целом подтверждает такие позитивные оценки. Мотивация, связанная с разработкой и проведением занятий и участия в них в роли учеников в большинстве случаев не представляется студентами ни как искусственная, ни как чуждая (навязанная извне). Мы имеем все основания утверждать, что процесс интериоризации базовых принципов ноотки происходит обычно относительно легко и успешно.

Мотивация в психологии и дидактике – синергетическая сущность. Главный вопрос синергетики связан с поиском внешней и внутренней энергии самоорганизующихся систем. Внешние (со стороны преподавателя, вуза, социума) аккумулируются во внутреннюю мотивацию студента на получение ЗУН. Известно, что успех любой системы самоорганизации заключается в способности найти болевые точки, которые способны выступить импульсом включения системы и ее дальнейшей энергетической подпиткой, в нашем случае – подключения позитивной энергии самих студентов для движения учебного процесса вверх по наклонной плоскости (что касается движения вниз, то здесь, совершенно очевидно, мотивации не требуется: энтропия, в отличие от синтропии, – самовозникающая категория). О роли мотивации пишут авторы [23], которые обобщили свою педагогическую практику применения БРС в медицинском вузе, противопоставив ее традиционным системам: «Опыт внедрения балльно-рейтинговой системы... и прошедшая экзаменационная сессия показали, что внедренная

система не отвечает основной задаче – активизации образовательной деятельности обучающихся и минимизации отрицательного влияния субъективных причин на качество выпускаемых специалистов. Как показал семестр, многие студенты, посещая лекции, их не записывали, т. е. было пассивное восприятие материала» [23, с. 233]. По мнению авторов, студент обязан посещать лекции и практические занятия, но выставлять за это высокие баллы не разумно. Как видно, авторы негативно относятся к некоторым традиционным формам учебного процесса и выставлению баллов за посещение – широко распространенному элементу БРС. В нашей практике вопрос о баллах за посещение, как правило, вызывал неоднозначное отношение самих студентов, многие из них считают обязательным учет посещения и поощрение баллами за него. Принципы *посещение – личное дело студента, само по себе посещение – не создает качества* и т. п. не воспринимаются ими как мотиваторы, поскольку противоречат сложившейся у них со времен средней школы ментальности. Разумеется, так или иначе посещение играет свою позитивную роль в освоении курса. Важно не абсолютизировать этот компонент и не превращать его в формальность. Преобразование присутствия в эффективное присутствие – важный вопрос БРС; он – элемент взаимодействия количественных и качественных показателей ЗУН.

С точки зрения синергетики, обучение прежде всего заключается в стимулирующем воздействии, побуждающем обучаемого к открытию себя для сотрудничества с другими людьми. С позиций данного подхода обучение рассматривается как процесс самоорганизации личности, обуславливающий стабильное состояние нового уровня (качественно отличного от предыдущего) [25, с. 192]. Так, В. П. Жуланова с соавторами отмечают, что «повышение уровня профессионализма педагога – это итог его непрерывного самообразования, вектор самообразования может быть задан на курсах повышения квалификации или в среде профессионального сообщества» [26, с. 11].

### Переход количества в качество

Важной предпосылкой формирования ноотки явился поиск в учебных учреждениях разного типа количественных критериев измерений качества образовательного продукта. На наш взгляд, это главная теоретическая проблема всех накопительных систем организации учебного процесса типа БРС и ноотки. Оценка результатов формирования ЗУН имеет философскую подоплеку, связанную с диалектическим законом перехода количества в качество. В практической плоскости этот вопрос можно сформулировать следующим образом: насколько правомерна (корректна, адекватна) трансформация количественных данных, получаемых в результате суммирования текущих показателей, в квалификацию уровня ЗУН. Необходимость решения этого вопроса встает перед всеми, кто на практике реализует БРС.

Рассмотрим в этом плане уже упомянутую выше статью преподавателей медицинского вуза, которые, проведя курс по требованиям БРС, резюмируют: «Мы противники выставления экзаменационных оценок по баллам "автоматом",

даже если балльная система будет "удобоварима". Занятия могли быть в сентябре, а экзамен – в конце января. И мы обязаны выставить "автоматом" "отл."? Подготовка к экзамену – это обновление и концентрирование знаний» [23, с. 235]. «Невозможно на экзамене ставить положительную оценку, даже при 4,6 балла, если студент не отвечает на элементарные вопросы» [23, с. 236]. Как видим, авторы трактуют прямую трансформацию количественных показателей в качественную оценку как некорректную, полагая, что традиционная билетная система лучше решает очерченную антиномию количества и качества. Заметим, что выбор билетной формы как базовой переводит антиномию количества / качества в антиномию части и целого. Вопрос в билете – частица всей системы ЗУН, предусмотренных учебным курсом, но эта часть интерпретируется в рамках билетной системы как адекватное отражение целого. Полагаем, что это неоднозначная интерпретация: в билетном шкафу имеются свои скелеты, известные каждому преподавателю.

В связи с различием форм подведения итогов учебной деятельности необходимо встает более общий вопрос: как следует понимать качество ее результатов. Особенно значима здесь оппозиция *знаниецентризм / умениецентризм*. Компетентностно-деятельностная дидактика, активно внедряемая в последнее время в российскую высшую школу, сменяла советскую знаниецентристскую, согласно которой «коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество» – из речи В. И. Ленина на III съезде комсомола. Ориентация на память, запоминание или, в лучшем случае, освоение готовых знаний активно (но не всегда успешно) заменяется сейчас ориентацией на умение добывать знания в его максимально высоком проявлении – получать новые знания. Сначала новые для себя, потом, возможно, для других.

Условной формулой такой трансформации количественных показателей в качественные можно считать давно осуществленный перевод цифровых показателей ЗУН – 5, 4, 3, 2 (пять, четыре, три, два) в словесные оценки – отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно. Шутка в Интернете о новой оценке *ладно* стоит в этом ряду: «В вузах надо ввести оценку "ладно". Оценка "ладно" ставится, когда экзаменуемый до тройки всё-таки не дотянул, но несколько раз приходил на пересдачу. Оценка "ладно" равна числу  $e$  (2,718281828) и в целочисленных ведомостях округляется до тройки». Отчасти в этой шутке высказывается ироническое отношение к чрезмерной цифровизации ЗУН.

В технологическом плане трансформация количественных (цифровых) показателей в индикаторы качества (словесные) и наоборот коррелирует с условно-количественным и описательным представлением результата и оценки. В этом плане весьма интересной и практически значимой видится система обозначения уровня владения иностранным языком. В ней уровни владения языком, обозначенные условными индексами (A2, C1 и т. п.), названы словесными формулами (предпороговый уровень, уровень профессионального владения) и представляются описательно. Так, уровень A1

соответствует критериям: понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач; могу представиться / представить других, задавать / отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе; могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь. Уровни в данной системе соотносятся с цифровыми показателями (например, процентное соотношение словарного запаса к вышестоящему уровню; процентное соотношение словарного запаса к уровню C2 и т. п.).

Поиск оптимальных соотношений количественных и качественных, условных и описательных способов фиксации достигнутого уровня ЗУН для каждой учебной дисциплины, разных возрастных групп и форм обучения – главная педагогическая задача преподавателей, осуществляющих работу в рамках БРС. В некоторых вариантах поиска оптимального соотношения количества и качества при создании ноотек нами испытывались разные направления трансформации качества в количество и наоборот. Например, для тестовых форм в ноотекке предлагался перевод 85 % в отлично, 66 % – хорошо, 50 % – удовлетворительно. Менялось и направление трансформации. Индивидуальные работы в ноотекке мы оценивали в оценках качества, а текущую – в количестве баллов. Иными словами, индивидуальный вариант приравнивался к билетному экзамену на оценку, а текущие баллы (60 и 80 баллов) приравнивались к допуску к экзамену и зачету.

Для выработки эффективной системы соотнесения количественных и качественных показателей в сфере образования представляется важным сопоставление вузовской БРС с аналогичными системами, выработанными в других сферах: спорте, искусстве, телевидении, науке – где также решаются вопросы соотнесения качества и его количественных показателей и в которых аккумулирован немалый опыт решения такого рода вопросов. Накопительный принцип часто сочетается с соревновательным (конкурсным), на этой основе осуществляется квалификация участников конкурсов, соревнований. Широко известен командный зачет на олимпиадах, при котором соревновательный критерий трансформируется в количественный: золотая медаль – 7 баллов, серебряная – 5, бронзовая – 3 и т. д. вплоть до 6 места (в истории олимпиад существовали разные варианты подсчета). Высочайший уровень конвенционализации баллов представлен в пятиборье, десятиборье и др., когда абсолютные результаты и (или) места трансформируются по жестко фиксированным алгоритмам в баллы. Например, на разные виды спорта в пятиборье существует своя шкала баллов и синтезирующий алгоритм, позволяющий выводить на общую (объединяющую) шкалу результаты по бегу, плаванию, фехтованию, стрельбе и конному спорту. Ранее в СССР подобный принцип был в системе ГТО. Людям старшего поколения он известен по системам соцсоревнования. Сведение разноплановых индикаторов на единой шкале предлагаем назвать принципом портфолио, широко представленным в школьной и вузовской практике,

в том числе в БРС (ЭИОС). Этот принцип реализуется отчасти при отборе статей для публикации в рецензируемых журналах или определении победителей конкурсов грантов. Подобный соревновательный принцип, призванный выявлять победителей и т. п., широко распространен в искусстве (конкурсы), шоу-бизнесе (конкурсы красоты, соревнования экстрасенсов и т. п.). В вузовской практике он принят в основном при отборе абитуриентов в вузы, особенно на вступительных экзаменах конкурсного типа, где осуществляется отбор лучших. Полагаем, что опора на ЕГЭ лишь укрепила позиции данного принципа, переведя его в формат портфолио, в котором оценки в аттестате играют главенствующую роль. Их наградой является поступление в вуз. В учебном процессе его роль меньше. Хотя, строго говоря, термин *балльно-рейтинговая система* его имеет в виду. Рейтинг в конечном итоге предполагает ранжирование студентов по их успехам. Мы в практике реализации ноотекки прибегаем к нему в фоновом режиме. Например, координатор группы систематически демонстрирует списки студентов с теми баллами, которые они на данный момент имеют. Вводя этот момент, мы имеем в виду подключение позитивного стимула, исходящего от лидеров, менее рассчитываем мы здесь на негативное стимулирование со стороны аутсайдеров. Не исключаем, однако, что в каких-то случаях на соревновательный принцип можно опираться в более системном порядке. В конце концов молодые люди склонны к азарту, соревновательности, многие из них амбициозны и их амбиции могут проецироваться в учебный процесс, стать форматом мотивации.

Сопоставление способов измерений качества учебного процесса с подобными системами в других сферах имеет важное значение не только в плане совершенствования технологий измерения, но и в общетеоретическом плане, т. к. оно актуализирует важные принципы в таком сравнении. Важнейшим из них является выбор субъекта измерения.

Вопрос о количественных критериях часто пересекается с вопросом о возможности использования перлокутивного эффекта как параметра измерения качества ЗУН. Во многих конкурсах и ток-шоу разделены оценки зрителей и экспертов с разным удельным весом результатов того и другого. Здесь принципиально важно решить: кто более адекватен в оценке качества продукции – потребитель, исходящий из своих субъективных и (или) индивидуальных предпочтений, или эксперт, опирающийся на более объективированные критерии (скажем, техники исполнения). Голосование потребителей (экспертов-любителей) представляет собой торжество перлокуции, тогда как оценка со стороны членов жюри – профессиональную экспертизу. Диапазон оценок в подобных системах широк: от рейтинга популярности (приз зрительских симпатий) до рейтинга знатоков в телепрограмме «Что? Где? Когда?». Все это телезрители видят в проекте «Голос» и других музыкальных, околоспортивных программах, в разных политических ток-шоу, в которые включено зрительское голосование.

Вопрос о способах измерения качества ЗУН через количественные показатели непосредственно проецируется

на соотношение горизонтального и вертикального рецензирования в системе *ноотекка*, оценки со стороны потребителей и со стороны экспертов. Мы полагаем, что во многих случаях квалификация потребителей недооценивается в общественном и профессиональном мнении, и это оказывает влияние на систему оценок качества, на акты приёма готовой продукции. Понятно, что потребительские симпатии часто зависят от привходящих обстоятельств. Но если мы отказываемся от них, то, скорее всего, выплескиваем с грязной водой нечто более ценное. В маркетинге потребительскую экспертизу символизирует формула *покупатель всегда прав*, зритель голосует ногами, читатель – кошельком, из которого платит за книгу. К примеру, при оценке качества рекламы естественно руководствоваться формулой: та реклама хороша, которая воздействует на клиента, побуждает его к покупке. В дидактической коммуникации качественный результат воплощен в ЗУН ученика. Продолжая в этом плане линию коммуникации, приходим к понятию перлокутивного эффекта. Любой речевой коммуникативный акт заканчивается не созданием речевого произведения (наименования, высказывания, текста), он закачивается тем, как это произведение выполнит перлокутивную функцию коммуникативного акта. Признаком успешности (перлокутивный эффект) олицетворяет качество коммуникативного продукта. Важно не столько то, что хотел сказать своим произведением писатель (расхожая фраза учителей, воспроизводимая в массовом порядке в сочинениях и устных ответах), сколько то, что он сказал, а сказал он то, как его поняли. Спроецируем сказанное на дидактическую коммуникацию. Приведём иллюстрацию применения в ней перлокутивного подхода при оценке ЗУН. В курсе *Риторика* для старшеклассников гуманитарного лица с историческим уклоном (автор статьи вел его несколько лет в одной из школ г. Барнаул) была использована форма работы, в которой итоговая оценка выставлялась именно по качеству результата, проявленному в перлокуции. Объектом обучения был научный стиль, целью – выработка умений и навыков его понимания и продуцирования в устной и письменной речи. Учащимся, каждому по очереди, предлагалось в домашних условиях подготовить выступление перед классом по индивидуально подобранной, не слишком сложной научной статье исторического содержания, в котором требовалось изложить суть статьи – ее цели и задачи, способы их достижения и результаты. Слушателям предлагалось письменно ответить на общий вопрос о том, как каждый из них понял сущность данной статьи в пересказе одноклассника, а также на ряд частных вопросов, выявляющих качество понимания. Слоган, сопровождающий данную систему: если тебя (докладчика) не поняли, были невнимательны на твоём докладе, то виноват ты сам; причина непонимания, невнимательности в качестве твоего занятия.

#### **Техники измерения количественных показателей, ориентированных на оценку качества ЗУН**

Важный момент измерения качества дидактической продукции – глубина и точность его измерения в количественных показателях, которая в ряде систем достигает высоких

степеней. По-видимому, наиболее математизирована в этом плане система Эло в шахматах, демонстрирующая силу шахматиста на разных этапах его спортивной биографии и позволяющая прогнозировать его результаты в турнирах, матчах и т. п. Мы не исключаем, что в будущем развитие БРС пойдет по такому пути и расчет «силы» студента будет исчисляться с помощью подобных формул, но это произойдет лишь в том случае, если такой расчет будет выступать стимулом, мотивирующим студента на учебную активность в течение долгого времени. Это может произойти лишь при наличии сильных факторов, в этом случае учебный результат будет влиять на профессиональную конкурентоспособность выпускника. Мы не касаемся вопроса о сложном исчислении ранга ученых в науке, связанном с учетом цитируемости (приравниваемой к перлокутивно-му эффекту), определением индекса Хирша или рейтинга научных журналов (индекс Херфиндаля). Очень сложные расчеты при проведении разного рода внутривузовских конкурсов, приводящих к ранжированию вузов в мировой таблице о рангах. Что касается глубины и точности измерения качества результатов учебного продукта, то в настоящее время, как показывает наш опыт, чрезмерное усложнение расчета скорее сдерживает мотивацию студента. Простые, понятные студенту принципы набора баллов – важный фактор мотивации учебной деятельности и, как следствие, эффективный критерий оценки дееспособности системы квалификации его успехов. Здесь важна знаменитая формула: лучше меньше да лучше. Много – не значит хорошо. Если вынуждать студента делать все больше и больше, то вряд ли это автоматически приведет к росту качественного уровня его ЗУН. Зато снизить уровень мотивации его деятельности может легко. Разумеется, в этом вопросе не все столь однозначно. Так, в мировых шахматах сложный для расчета коэффициент Эло успешно работает: он всеми принят и, нужно полагать, способствует регулированию спортивных, статусных и финансовых взаимоотношений спортсменов и организаторов соревнований. Вряд ли в мотивационном плане в учебном процессе эффективно чрезмерное количественное увеличение и качественное усложнение числа параметров определения итогового индекса.

### **Стимулирование экстенсивного и интенсивного направления деятельности студента**

Многие студенты склонны расширять свои письменные ответы за счет частностей, подробностей, подключения дополнительной информации и т. п., полагая, что это бесспорное достоинство, должное привести к росту ЗУН или, как минимум, числу баллов. Мы склонны полагать, что это достоинство относительное (важное, но не главное), в этом вопросе мы ориентируемся на сентенцию: умный умеет отделить важное от неважного, мудрый – выделить главное из важного. Выработка умения выделить главное – определяющее все остальное, в том числе важное – одно из главных направлений формирования ЗУН студента, к достижению которого преподавателю надлежит стремиться. В системе *ноотека* это достигается базовыми

слайдами в зачетной презентации по теме. В этой связи обращаем внимание коллег-преподавателей на два элемента в нашем проекте *ноотека* – конспект-схема и скрытый тест. Конспект-схема – слайд после перечисления терминов, который призван увязать разрозненные понятия в единое целое, прочертить детерминационные связи, исходящие от главного (на рисунке их фиксируют ядерные понятия-термины (у В. Ф. Шаталова это опорные точки [27; 28])). Скрытый (имплицитный) тест – форма контрольной части: 5 главных тезисов, которые не эксплицированы в презентации автора-разработчика, но предполагаются им. Слайд Главные тезисы при скрытом тестировании остается пустым. При выполнении контрольной части студент-исполнитель (он же рецензент) должен эксплицировать скрытые тезисы, оценить в рецензии их наличие и возможность выделения. Автор, в свою очередь, оценивает уровень совпадения и баллирует рецензии: скажем, 5 совпадений – 5 баллов и т. д. На следующем этапе он анализирует как рецензию, так и свою работу, выявляет причины несовпадения, если к таким относится несовершенство разработки, то корректирует ее. Считаем такую форму организации *ноотеки* перспективной и для преподавателя, и для студента-исполнителя; степень ее эффективности желательно далее проверять на практике.

Один из факторов усложнения – повышение уровня и (разно-)многообразия параметров в системах, устроенных по принципу портфолио. К примеру, в конкурсах красоты помимо различных измерений внешних форм конкурсантов подключают и другие параметры, связанные с измерением интеллекта, эрудиции и др. Полагаем, что диалектика холизма и элементаризма не позволяет рассчитывать на успешность такой проверки гармонии алгеброй. Красота, талант и другие категории принципиально холичны, в данных категориях целое явно не выводимо из суммы показателей на разных шкалах. Таким же образом способности студента, будущего специалиста, вряд ли прямо зависят от формальных показателей его учебных успехов, настоящий потенциал специалиста всегда содержит неучтенный (и не выводимый в полной мере из суммы показателей разнородных параметров) компонент его личности. Сказанное предполагает, что оценки, полученные в БРС, не следует абсолютизировать.

### **Технология ноотеки. Исходные положения**

Предлагаем для педагогической общественности и педагогической науки наш опыт построения системы *ноотека*, начатого в нулевых годах XXI в. в АлтГУ и продолженного в КемГУ (2004–2019); система испытывалась на курсах *Морфология и Словообразование современного русского языка*, *Основы филологии*, спецсеминаре *Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения* для бакалавриата, различных курсах магистратуры (*Основы Юрислингвистики*, *Лингвоперсоналогия деловой речи* и др.). Результаты промежуточных этапов внедрения на таких курсах были частично обнародованы нами на конференциях и в публикациях [1; 29; 30]. Отдельно отметим наши и в соавторстве с О. П. Сологуб попытки спроецировать данные идеи на систему преподавания иностранных языков [31; 32].

Говоря, что система испытывалась, мы имеем в виду среди прочего и то, что испытания проходили ее разнообразные варианты и модификации. Далее представляется вариант, который мы оцениваем как оптимальный, точнее сказать, состоящий из блоков и элементов, показавших свою эффективность. Целостный вариант лишь приближался в ряде курсов к оптимальному. К таким мы относим упомянутые выше курсы.

Исходной позицией для построения каждого курса для нас служила система БРС. В варианте, принятом в КемГУ, установлены следующие нормы: для зачета – 80 баллов в семестре плюс 20 баллов на устном зачете, для экзамена – 60 баллов в семестре и 40 баллов на экзамене. Формат *ноотека* предполагает возможность получения экзамена и зачета в форме автомата. Для этого в системе ноотека требуется досрочно набрать 100 баллов (80 или 60 баллов за месяц до зачета / экзамена и провести / защитить проектную работу, приравняваемую к устному экзамену). В курсах *Морфология и Словообразование современного русского языка* в качестве зачетной выступала индивидуальная контрольная работа. Индивидуализация варианта – эффективный мотивирующий и организующий способ самостоятельной работы студента. Конкретизируем, каким образом организованы индивидуальные варианты. Учебные пособия по названным курсам (например, [1]) структурированы по типам заданий, отражающим основные компетенции (умения и навыки): общелингвистические, специальные, синтезирующие и др. Каждое задание разбито на 14 вариантов (по стандартному числу студентов подгруппе), что дает возможность любому студенту выполнять свой вариант.

Главный принцип организации курса – системность его усвоения. На одном из начальных занятий студентам предъявляется вся совокупность тем в виде списка их формулировок<sup>5</sup>. Разумеется, список определенным образом упорядочен. Варианты упорядочения могут быть разными в зависимости от предпочтений преподавателя: хронологический, от общего к частному, от теории к практике и др. В курсе *Морфология* акцент сделан на компетентностном принципе (формирование морфологической личности студента), подчиняющем логико-тематическое содержание курса; в курсе *Основы филологии* компетентностный принцип дополняется хронологическим расположением тематического содержания. В них предлагается деление на блоки (гипертемы), каждый из которых должен быть закрыт путем выполнения проектной работы – разработкой и проведением занятия по одной из тем блока. Пять гипертем отнесены к базовым, предназначенным для обязательного выполнения (проведения проектных занятий). Остальные блоки дают студентам возможность набрать необходимые баллы. Выбор тем внутри блока относительно свободен, но занятия проводятся в той последовательности, которая зафиксирована в списке. Функция осуществления последовательности лежит на координаторе.

### Структурирование деятельности студента (организация индивидуальной траектории)

Основная нагрузка в самоорганизующейся деятельности лежит на каждом отдельном студенте, выбирающем и разрабатывающем свою траекторию учебного процесса и итоговой формы контроля. Все исходные положения и материалы для итоговых работ (билеты, задания для индивидуальных вариантов, список проектных тем, учебные пособия и др.) предоставляются уже на первом занятии. Тогда же предъявляется и объясняется схема получения автоматического экзамена / зачета. Главная функция установочных занятий – сформировать осознанное отношение к получению необходимого числа баллов, которое означает формирование личной траектории, своеобразного навигатора (дорожной карты) студента в его учебной деятельности в формате ноотеки. Ее дальнейшим движителем становится личная и коллективная мотивация. Таким образом, пусковой этап учебного курса в данном формате во всех названных выше курсах состоял в декларации целевых установок курса и его учебно-организационного выхода (зачет / экзамен, баллы, предполагаемые БРС).

На установочном занятии считаем целесообразным обозначить разные принципы контроля и итоговой оценки качества ЗУН, сделав акцент на диалектике количества и качества. Студенту предоставляется выбор формы экзамена. Информация о разных формах, сложившихся в вузовской практике (для первокурсников это новая информация) и обсуждение данной темы делают выбор осознанным. Ноотека трактуется как синтез накопительной системы (базовой, системообразующей) и проектных форм с возможностью привлечения билетной формы. Для студентов, ориентированных на педагогические профессии, целесообразно представить умениецентрические установки курса в формате ноотеки. Их формула: *чем более результат обучения приближен к результату профессиональной деятельности, тем объективнее оценка качества*.

Мотивирование группы в целом также играет важную роль. Окончательным результатом, подлежащим фиксации в ведомости и зачетных книжках, является результат именно группы. Формальным обоснованием данного условия является система БРС, в которой итоговая ведомость может быть создана после экзамена. Неформальное обоснование – раннее получение автомата – ослабляет учебную мотивацию на завершающем отрезке семестра. В ситуации групповой мотивации студенты, уже получившие зачет, становятся заинтересованными мониторами, которые продолжают проводить занятия и предоставляют возможность отставшим студентам получить необходимые баллы. Наш опыт показывает, что на этом отрезке актуализируются проекты с индивидуально-творческим содержанием, на которые при обычной стратегии часто не хватает учебного времени. Важный элемент групповой мотивации в системе ноотека – коллективный тест, формирующийся из совокупности

<sup>5</sup> Данный список не отличается от традиционного списка вопросов для экзаменационных билетов, но его реализация существенно отличается от работы с ним студентов и преподавателя.

качественных тестовых заданий, которые являлись частью проектных занятий, составленных в течение семестра самими студентами.

### Организация отдельного занятия. Роль тестирования

В течение долгого времени путем многих проб и ошибок выработалась оптимальная структура зачетной работы. Она предлагается в двух форматах: стандартном и в формате педагогического проекта. Стандартный формат предполагает разработку темы по стандартной схеме в формате презентации, которая содержит 7 обязательных слайдов и оценивается 5 баллами. Предполагается возможность ее использования на билетном экзамене как вспомогательного инструмента-шпаргалки для себя. Типовая схема презентации стандартной зачетной работы<sup>6</sup>:

- представление темы, автора;
- цели занятия и формы их достижения;
- план раскрытия темы;
- основные термины (4–6), имена (2–3);
- конспект-схема (по В. Ф. Шаталову) (факультативно);
- основные тезисы (3–5 без развертки);
- приложение 1. Использованная литература и источники (5);
- приложение 2. Исходный текст презентации;
- обратная связь (для вопросов, ответов, рецензий и дискуссий по теме) (факультативно).

Стандартные разработки могут быть трансформированы в педагогические проекты-занятия, проводимые для сокурсников. Они предполагают педагогически-ориентированное расширение материала, разработку и проведение контрольной и практической частей, анализ результатов.

Проектная деятельность – разработка и проведение занятия для всей группы или ее части, оценка индивидуальных работ, анализ результатов проведенного занятия; возможная корректировка разработки. Может осуществляться в различных целевых форматах: педагогическом, научно-исследовательском, свободно-творческом. Проектная работа учебно-педагогического формата оценивается следующим образом: до 10 баллов – разработка занятия, до 15 баллов – проведение, до 20 баллов – анализ результатов и возможная корректировка разработки. Типовая схема презентации проектной работы учебно-педагогического формата:

- представление темы, автора;
- цели лекции, доклада;
- план;
- основные термины, имена (по 5 единиц);
- основные тезисы (4 без развертки);
- развертка тезисов (2–3 слайда);

- контрольные вопросы и задания (4–5);
- использованная и рекомендованная литература и источники (7);
- потенциальный слайд Обратная связь (для вопросов, ответов, рецензий).

Аналогичным образом осуществляется представление индивидуальных творческих разработок:

- представление темы и автора проекта;
- план (структура) презентации (представление логики научного исследования, с указанием объекта и предмета (аспекта) исследования, проблемы, гипотезы, цели, средств (материал, метод) и результатов исследования);
- формула (главные тезисы) результата;
- развертка сюжета разработки (исследования);
- компактное графическое представление результата (схемы, таблицы, диаграммы);
- комментарий;
- использованная литература;
- вопросы, выносимые автором на обсуждение;
- потенциальные слайды Обратная связь и Дискуссия.

Исходные баллы (максимум, выступающий в роли точки отсчета) автору проекта начисляются исходя из глубины проекта, определяемой его уровнем. Уровень 1: подготовка в форме презентации с контрольной частью (тесты закрытого или скрытого типа оцениваются дополнительными баллами) (до 5 баллов). Уровень 2: реализация офлайн-занятия<sup>7</sup> с горизонтальным рецензированием (до 10 баллов). Уровень 3: анализ результатов и баллирование горизонтальных рецензий соответственно уровню (до 15 баллов). Уровень 4: анализ и корректировка презентации (до 20 баллов). При реализации онлайн-занятия возможны дополнительные баллы, начисляемые преподавателем, но мы не исключаем рекомендацию дополнительных баллов для онлайн- и офлайн-форматов, предлагаемую горизонтальными рецензентами.

Горизонтальное рецензирование, осуществляемое студентами, участвующими в проекте в качестве обучаемых (изучающих материалы презентации, выполняющих практические и контрольные задания), исходит из качества и полноты реализации на каждом уровне. Главный критерий оценки занятия горизонтальным рецензентом – способность качественно усвоению темы. Этот же критерий актуален для оценки автором горизонтальных рецензий, заданий и ответов на контрольные вопросы. Опыт реализации различных форм оценки студентами проектных разработок и занятий показывает, что практически более предпочтительным является слепое (анонимное)

<sup>6</sup> Как показывает наш опыт, презентации гораздо удобнее, чем бумажные, рисуночные разработки (конспект-схемы), которые мы использовали на более ранних этапах внедрения ноутеки. Они стимулируют качественное структурирование темы студента и облегчают проверку преподавателю и студентам-мониторам и позволяют провести качественное онлайн-занятие.

<sup>7</sup> Как правило, термины Онлайн (online) и Офлайн (offline) определяются в отношении к компьютерным технологиям и телекоммуникациям. В нашем употреблении точкой отсчета выступает не компьютер и Интернет, а аудитория. Онлайн-занятие непосредственно проводится в аудитории, офлайн-занятие – вне аудитории. Последнее в формате ноутеки – прежде всего занятие, осуществляемое путем рассылки по e-mail разработки занятия в форме презентации с контрольными вопросами, тестами, практическими заданиями; выполнения заданий, их обратной отправки разработчику на проверку. Ср.: «форма взаимодействия с преподавателем, которая осуществляется в любое удобное время для студента в режиме офлайн и реализуется посредством общения с преподавателем на форуме дисциплины или через опцию "обмен сообщениями"» [33, с. 111]. Мы не настаиваем именно на таком понимании терминов в формате ноутеки, это их рабочее употребление. Узус покажет их конкурентоспособность в данном смысле.

рецензирование. Распределяющий разработки между студентами группы координатор шифрует разработки, удаляет слайд, в котором обозначена фамилия автора проекта, и студенты дают рецензии. Автор анализирует выполнение заданий и содержание рецензий, не зная их исполнителя. Такая форма рецензирования способствует повышению уровня объективности. Форматом рецензирования может стать дискуссия<sup>8</sup>. В формате Офлайн она может проходить на слайдах презентации, составляющих рубрику Обратная связь, в формате Онлайн вполне уместна устная дискуссия.

Тестирование в системе *ноотека* рассматривается как главная форма контроля, конкурирующая с традиционной формой контрольных вопросов по теме. Преимущества тестов видим в том, что составление тестовых вопросов предполагает углубленную подготовку. Мы испытывали разные формы тестирования, выделяемые по типам когнитивного поведения испытуемых при поиске ответа: закрытое (с выбором вариантов ответа), открытое (без вариантов ответа), по сути тождественное набору контрольных вопросов), скрытое (предполагающее один вопрос: какие тезисы являются главными для данной темы?). Высокого уровня подготовки требует тестирование закрытого типа, в котором учащемуся нужно сделать выбор правильного(-ых) вариантов из предложенных. Составление правдоподобных вариантов ответа является качественным моделированием проблемных ситуаций для данной темы. Разумеется, составление закрытых тестов, способных в своей совокупности системно ее представить, – весьма непростая задача для студента. В то же время она способствует выработке важного умения для будущих учителей. Поэтому мы стимулируем выбор закрытых тестов для контрольной части занятия дополнительными баллами. Такого рода стимулирование в системе *ноотеки* обусловлено и тем, что в течение семестра в группе коллективными усилиями формируется фонд качественных тестовых заданий, который в конце семестра предлагается всем студентам группы в качестве итоговой работы зачетного / экзаменационного типа. В этом смысле тестирование в структуре *ноотеки* по аналогии с термином точки инновационного роста (ТИР) [11] можно было бы назвать линией инновационного роста (ЛИР), а его заключительный этап – суммирующее тестирование ( $\Sigma$ -тест) реперной точкой<sup>9</sup> на ЛИР. Известно, что детерминация бывает трех родов: детерминация прошлым, настоящим и будущим – в данном случае детерминирующих фактором ЛИР выступает коллективная мотивация на будущее учебное мероприятие.

Одним из компонентов контрольной части могут выступать практические задания, которые составляет студент, готовящий занятие. Они выступают и как отработка умений (закрепление теоретической информации по теме

в соответствующих ей практических заданиях), и как естественное продолжение процесса усвоения темы студентами, и как контролирующий элемент, показывающий, насколько тема усвоена. Поэтому разработка качественных заданий может дать автору и выполняющему их студенту дополнительные баллы.

### **Требования к разработкам занятий и горизонтальным рецензиям, критерии их оценки**

Инвариантный принцип разработки занятий как формы педагогических проектов, их проведения, оценки и анализа результатов – перлокутивный. В соответствии с ним работы в целом и их компоненты оцениваются по перлокутивному эффекту: по тому, каким образом они способствуют достижению цели – усвоению темы. К этой же цели стремятся и разработчик темы. Разработка оценивается с точки зрения потенциального результата. Проведенное занятие – с точки зрения реального результата: остаточных знаний и умений. Важно не то, что хотел сказать автор, а то, что он сказал, последнее же – ЗУН студента по данной теме. Высшая степень перлокутивной эффективности – оценка занятия по тем баллам, которые студенты получили за контрольную часть и практические задания. В этом случае оценка студента, выполнившего задания, является одновременно оценкой студента, разработавшего и проведенного занятия. В этом смысле такая оценка является точкой инновационного роста (прироста) ЗУН, в ней совмещены нацеленность на результат и сам результат, мотивация и ее реализация. Однако было бы неверно абсолютизировать как перлокутивный принцип вообще, так и схему его реализации. Полагаем, что здесь важно контролирование со стороны преподавателя качества заданий: высокий результат по тестам и практическим заданиям может быть достигнут облегченными (упрощенными) заданиями, не отвечающими в полной мере содержательным требованиям.

Опыт показывает, что оценка как разработок и проведения занятий студентами-мониторами, так и выполненных заданий и горизонтальных рецензий студентами-исполнителями осуществляется на шкалах оценок, полюса которых составляют следующие содержательные моменты. Выделение и донесение главного в теме – сосредоточение на второстепенных деталях, недонесение главного; именно этот параметр предопределил рекомендацию для включения в презентацию пунктов Основные тезисы, План-схема (по В. Ф. Шаталову). В этом же параметре находится элементаристское представление темы – холистическое представление, включенность темы в более общие парадигмы – изолированное представление темы. Доминирование фактологической информации – акцент на причинно-следственных связях с преобладанием направления детерминации: от главного к важному,

<sup>8</sup> Булуевич Т. О кастомизированном преподавании, английском языке и стереотипах о России // YouTube. 15.05.2019. Режим доступа: <https://sas.utmn.ru/gu/gussian-students/2019> (дата обращения: 21.09.2019).

<sup>9</sup> Реперные точки – пункты, относительно которых будет выстраиваться траектория обучения каждого. Данные точки позволят обеспечить сравнение и сопоставление личностного содержания образования разных учеников, оценить индивидуальный характер их деятельности (Индивидуальная образовательная траектория учащегося // Мультиурок. Режим доступа: <https://multiurok.ru/blog/individual-naia-obrazovatel-naia-traiektoriia-uchashchieghosia.html> (дата обращения: 15.09.2019)).

от важного к менее существенному. Для оценки заданий и контрольных вопросов в горизонтальных рецензиях важна их нацеленность на выработку у студентов умений самостоятельно мыслить, а не просто на воспроизведение готовой информации, извлеченной из презентации или, что гораздо важнее, из указанных в задании источников.

Соответствие формы содержанию. Говоря о форме, имеем в виду прежде всего внутреннюю форму – структурированность, сюжетность содержания презентации. Под внешней формой понимаем графическую выделенность главного (ядра) и логических связей, показывающих движение от ядра к периферии, схематическое (в том числе табличное) представление периферии. Позитивна компактность представления темы. Заслуживает позитивной оценки и рекомендации дополнительных баллов наличие проявлений самостоятельности и креативности, интересности заданий, привлечение дополнительной литературы (источников) и др.

Отдельный параметр оценки – педагогический. В него входит оценка методических аспектов занятия. Вертикальное рецензирование имеет разрешительную функцию (допуск на офлайн- и онлайн-занятия)<sup>10</sup>, функции легитимизации баллов за горизонтальные рецензии, оценки, баллирования и премирования (возможность получения дополнительных баллов)<sup>11</sup>, обратной связи.

Завершающий этап реализации педагогического проекта – подведение его итогов. На данном этапе студент, который разрабатывает проект занятия и проводит его, осуществляет проверку контрольных вопросов и заданий, оценивает их (в том числе в балльном формате) и анализирует итоги. На этапе анализа рецензий осуществляется их оценка по 3-балльной шкале; при этом студенту-разработчику предоставляется возможность давать дополнительные баллы за конструктивные рецензии. Идеальный вариант завершения проекта – учет нежелательных результатов анализа, а в случае согласия с замечаниями в горизонтальных рецензиях – соответствующая им корректировка разработки. Этап анализа оценивается по 20-балльной шкале, функцию оценки осуществляет преподаватель (вертикальная рецензия).

### Заключение

В статье описана система организации учебной деятельности, названная нами термином *ноотекка*, и опыты ее реализации. Считаем возможным констатировать реалистичность осуществления данной системы и возможность получения с ее помощью позитивного результата – высоко уровня усвоения студентами проводимых курсов. Главным отличительным функциональным признаком данной системы является ее направленность на самоорганизацию учебного процесса. В организационном плане ее характеризует сочетание накопительного и проектного форматов, что позволяет избегать недочетов каждого из них,

возникающих при одномерном их применении. В этом плане в системе делается попытка опоры на количественные критерии оценки ЗУН в формально-организационном плане при сохранении приоритета качественных критериев, направленных на измерение содержательной стороны ЗУН. В содержании-качестве на первый план выдвигается компонент умения, в частности, непосредственно аттестационная оценка в БРС (отлично, хорошо, удовлетворительно; зачтено) выставляется по качеству выполнения индивидуального варианта цикла базовых заданий, текущие баллы набираются в основном за счет проектных работ.

Педагогический формат проектных работ показал его достаточную эффективность и в мотивационном плане, и в плане достижения требуемых результатов. Ориентация на получение перлокутивного эффекта занятия как принципа измерения качества ЗУН – важный момент ноотекки, направленный на формирование ее мотивационного плана.

Обобщение результатов практического плана представим в виде перечня приемов, показавших свою эффективность:

- слепое рецензирование;
- студент, прошедший занятие получает средний балл, который складывается из рецензий студентов-рецензентов, учитывающих свое участие в выполнении заданий;
- автор может получить бонусные баллы от проверяющих студентов и преподавателя (до 5) за каждое конструктивное критическое пожелание, которое он принимает или обоснованно оспаривает;
- рецензент получает от автора до 3 баллов и бонусные баллы, с которыми автор с согласен и готов учесть в разработке;
- преподаватель по итогам занятия прибавляет бонусные баллы за конструктивность (особенно автору за реальные коррективы разработки после рецензии);
- согласие и учет – синергетические микроточки предлагаемой системы, предполагающие слияние мотиваций и усилий обучающего студента и студента обучаемого (в этом плане макроточкой является суммирующее тестирование);
- после горизонтального рецензирования и подведения итогов автором координатор присылает преподавателю итоги занятия, которые преподаватель утверждает (или не утверждает) и при необходимости добавляет бонусные баллы за конструктивные элементы, реальные коррективы разработки после рецензий студентов;
- минусование возможно и нужно, но на практике оно использовалось нами редко: лишь в случаях, когда недобросовестность студента очевидна.

Предложенные схемы и структуры мы менее всего склонны рассматривать как инструкции, которые описывают алгоритмы, подлежащие воспроизведению. Напротив, мы видим в них иллюстрацию одного из вариантов

<sup>10</sup> Разрешение на проведение занятия дается преподавателем, который оценивает разработку с точки зрения потенциальной эффективности. Особую роль при этом играет оценка контрольной части, прежде всего закрытого теста.

<sup>11</sup> Наш опыт показывает, что недостатка в поводах для бонусных баллов нет. Прежде всего они даются за углубленное содержание и креативное отношение к его подаче (структурированность и оформленность).

реализации системы самоорганизации учебного процесса и предлагаем педагогической общественности выявлять, выдвигать и испытывать другие варианты. Вариативность схем необходимо вытекает из разнообразия дисциплин, типов учащихся и учебных заведений, форматов обучения, педагогических установок преподавателей и др. Мы видим возможность расширения диапазонов схемы в разных соотношениях горизонтального и вертикального

рецензирования (понятно, что общий принцип здесь: чем более продвинутым является курс, тем меньшая роль у вертикального рецензирования), схемы баллирования в принципе не могут быть жесткими вплоть до их дифференциации внутри группы. Таким образом, несмотря на длительное время и разнообразные варианты испытаний системы, она остается открытой для модернизации в целом и в частности.

## Литература

1. Голев Н. Д. Морфология современного русского языка. Кемерово: КемГУ, 2006. 208 с.
2. Иманова О. А., Стародубцева А. Е. Особенности самоорганизации учебной деятельности студентов // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. XV Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 25 марта 2018 г.) Пенза: Наука и Просвещение, 2018. Ч. 1. С. 50–52.
3. Цукерман Г. А. Кто учит, учится (взаимное обучение: возможности и пределы возможностей) // Педагогический вестник. 1997. № 3. С. 46–51.
4. Ковалева Т. М., Якубовская Т. В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек.RU. 2017. № 12. С. 85–94.
5. Глушкова В. А. Белл-Ланкастерская система обучения в химическом образовании // Актуальные проблемы химического и экологического образования: сб. науч. трудов 64 Всерос. науч.-практ. конф. химиков с Междунар. участием. (Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2017 г.) СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 60–64.
6. Королёва И. С. Грамотность в эпоху цифровой экономики по Белл-Ланкастерской системе, или Книжные полки и «облака» в помощь digital-комментаторам культуры // Библиотечное дело. 2019. № 3. С. 16–19.
7. Топчий Д. В. Белл-Ланкастерская система взаимного обучения: примеры применения в условиях школ современности // Педагогические и психологические проблемы современного образования: мат-лы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского». (Ярославль, 4–5 марта 2015 г.) Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. Ч. 1. С. 461–469.
8. Букалова Н. П., Букалова А. Ю. Применение негэнтропийного подхода к управлению уровнем профессиональной подготовки студентов // Прикладная математика и вопросы управления. 2015. № 1. С. 103–113.
9. Красикова Т. И. Информационная среда и развитие цифровой экономики как основа формирования синергетического подхода в обучении иностранным языкам // Актуальные проблемы современного общества и пути их решения в условиях перехода к цифровой экономике: мат-лы XIV Междунар. науч. конф. (Москва, 5 апреля 2018 г.) М.: МУИВ, 2018. С. 394–402.
10. Ламзин С. А. Синергетика и виртуальная реальность как современные концепции для развития лингводидактики // Евразийский союз ученых. 2015. № 7-4. С. 68–70.
11. Цветков В. Я. Синергетика образования и точки инновационного роста // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 2. С. 19–24.
12. Сологуб О. П. Лингводидактический потенциал FACEBOOK и его использование в практике преподавания русского языка как иностранного // Interface: Journal of European Languages and Literatures. 2018. Iss. 6. P. 67–92. DOI: 10.6667/interface.6.2018.63
13. Сологуб О. П. Онлайн-переписка как самообучение // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 180–186. DOI: 10.21603/2078-8975-2016-3-180-186
14. Калугин Ю. Е. Самообразование. Формирование готовности к профессиональному самообразованию. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. ун-та, 2000. 119 с.
15. Концевич Г. Е. Самообразование – необходимое условие адаптации кадров в транзитивной экономике Российской Федерации: групповая и индивидуальная мотивация профессионального познания // Гуманитарное знание и духовная безопасность: сб. мат-лов III Междунар. науч.-практ. конф. (Грозный, 1–3 декабря 2016 г.) Грозный: ЧГПУ, 2016. С. 197–205.
16. Горбачев В. И., Горбачев С. В. Обучение реанимационным навыкам в последипломном образовании врачей в аспекте Белл-Ланкастерской системы // Инновации в образовании. 2016. № 3. С. 16–21.
17. Вдовина С. А., Кунгурова И. М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Интернет-журнал «Науковедение». 2013. № 6. Режим доступа: <https://naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf> (дата обращения: 15.09.2019).
18. Мухаметзянова Ф. Г., Забиров Р. В., Вафина В. Р. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе // Модернизация образования: проблемы и перспективы: мат-лы XXII Рязанских педагогических чтений. (Рязань, 20 марта 2015 г.) Рязань: РГУ им. С. А. Есенина, 2015. С. 81–85.

19. Огороднова О. В., Кукуев Е. А. Модель образовательного модуля индивидуальной образовательной траектории студента университета // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2018. № 9. Режим доступа: <http://emissia.org/offline/2018/2651.htm> (дата обращения: 15.09.2019).
20. Перетягина Н. Н. Индивидуальная образовательная траектория как способ сохранить человека в образовательном процессе // Психология обучения. 2010. № 4. С. 15–27.
21. Шеманаева М. А. Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности // Язык и культура. 2017. № 39. С. 283–297. DOI: 10.17223/19996195/39/20
22. Гармонников И. С. Особенности применения методов мотивации в рамках личной, групповой и корпоративной мотивации // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2015. № 6-1. С. 81–84.
23. Чеботарев В. В., Чеботарева Н. В. Балльно-рейтинговая система: плюсы и минусы // Актуальные вопросы дерматоневрологии, косметологии и курортологии: сб. мат-лов по итогам науч.-практ. конф. (Ставрополь, 28 февраля – 1 марта 2013 г.) Ставрополь: СтГМУ, 2014. С. 233–236.
24. Горбачев С. В., Горбачев В. И. Белл-Ланкастерская система обучения реанимационным навыкам в практике последипломного образования // Вестник интенсивной терапии. 2015. № 3. С. 9–10.
25. Швецова В. А., Пчелкина Е. П. Синергетический подход к обучению студентов в системе высшего профессионального образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 3-1. С. 192–196. DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-3/1-192-196
26. Жуланова В. П., Вострикова Е. А., Фомичев Р. С. Тьюторское сопровождение как механизм формирования ИКТ-компетентности педагогов в процессе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 2. С. 11–19.
27. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М.: Педагогика, 1979. 134 с.
28. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. 334 с.
29. Голев Н. Д. Ноотека как форма дидактической коммуникации: компетентностно-деятельностный подход в свете требований программ третьего поколения в высшем филологическом образовании // Коммуникативистика в современном мире: эффективность и оптимизация речевого взаимодействия в социуме: мат-лы Третьей Междунар. науч. конф. (Барнаул, 24–29 апреля 2012 г.) Барнаул: АлтГУ, 2012. С. 283–286.
30. Голев Н. Д. Электронная ноотека как новая форма организации учебного процесса и самостоятельной работы студентов // Проблемы модернизации образования в условиях вхождения России в Болонский процесс: мат-лы XXVI науч.-метод. конф. КемГУ. (Кемерово, 1–2 февраля 2005 г.) Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005. Ч. 2. С. 78–83.
31. Голев Н. Д. Электронная переписка как стратегия и тактика обучения иностранным языкам (лингводидактический проект) // Язык и культура. 2015. № 2. С. 105–116.
32. Голев Н. Д., Сологуб О. П. О лингводидактическом потенциале естественной письменной речи (на примере использования онлайн-переписки в практике преподавания иностранных языков) // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты / под ред. Т. Г. Рабенко. Кемерово: КемГУ, 2016. Ч. V. С. 17–33.
33. Смирнова Ж. В., Ваганова О. И. Заочное обучение в вузе через электронно-образовательную среду // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3. С. 111–118.

## "Nootheca": Point-Rating System + Design, or Revisiting the Issue of Transition from Quantitative to Qualitative Measurements of Knowledge, Skills, and Abilities

Nikolay D. Golev<sup>a, @</sup>

<sup>a</sup> Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000

@ngolevd@mail.ru

Received 21.10.2019. Accepted 26.11.2019.

**Abstract:** The present paper introduces an authentic new-format point-rating system, the nootheca. It is based on the idea of a self-organizing educational process, where the quantitative measurement of the results acts as an incentive for collective and individual self-organization and organizes the educational process. The paper focuses on the components of nootheca, which form an integral didactic system. The system combines design and cumulative principles of classroom management. The author describes the technological aspects of the nootheca against a wider didactic context. This refers to both the theoretical context and the practice of constructing such systems, primarily the options they offer within the point-rating system. The research was not limited to the didactic aspect alone: it also included issues related to the measurement of quality in other areas of intellectual and cultural activity. In some cases, the study touched upon methodology and philosophy of education. As for the latter, the problems discussed are organically included in the general antinomies, e.g. quality vs. quantity as philosophical categories; part vs. whole; single / special vs. universal, etc. The specific didactic antinomies include the following antinomies: personality-oriented vs. team-oriented learning, knowledge-centered approach vs. skill-centered approach, etc. The antinomies form specific oppositions that are directly related to the topic of nootheca: online vs. offline classes, horizontal vs. vertical peer review, individual vs. group motivation, etc.

**Keywords:** self-organization of the educational process, the Bell-Lancaster system, personal trajectory, didactic perlocution, horizontal peer review, synergetic microdots

**For citation:** Golev N. D. "Nootheca": Point-Rating System + Design, or Revisiting the Issue of Transition from Quantitative to Qualitative Measurements of Knowledge, Skills, and Abilities. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(3): 199–213. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-199-213>

### References

1. Golev N. D. *Morphology of the modern Russian language*. Kemerovo: KemGU, 2006, 208. (In Russ.)
2. Imanova O. A., Starodubtseva A. E. Features of the self-organization of educational activities of students. *Modern education: topical issues, achievements and innovations*: Proc. XV Intern. Sci.-Prac. Conf., Penza, March 25, 2018. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2018, p. 1, 50–52. (In Russ.)
3. Tsukerman G. A. He who teaches, also learns (mutual learning: opportunities and limits). *Pedagogicheskii vestnik*, 1997, (3): 46–51. (In Russ.)
4. Kovaleva T. M., Yakubovskaya T. V. Tyutorial activity as anthropopractice: between individual educational trajectories and individual educational programs. *Chelovek.RU*, 2017, (12): 85–94. (In Russ.)
5. Glushkova V. A. Bell-Lancaster education system in chemical education. *Actual problems of chemical and environmental education*: Proc. 64 All-Russian Sci.-Prac. Conf. of Chemists with Intern. participation, St. Petersburg, April 13–15, 2017. St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena, 2017, 60–64. (In Russ.)
6. Koroleva I. S. Literacy in the digital economy of the Bell-Lancaster system, or Bookshelves and "clouds" to help digital cultural commentators. *Bibliotechnoe delo*, 2019, (3): 16–19. (In Russ.)
7. Topchii D. V. The Bell-Lancaster peer education system: examples of application in modern schools. *Pedagogical and psychological problems of modern education*: Proc. Sci.-Prac. Conf. "Ushinsky Readings", Yaroslavl, March 4–5, 2015. Yaroslavl: RIO IaGPU, 2015, p. 1, 461–469. (In Russ.)
8. Bukalova N. P., Bukalova A. Iu. Application negentropy approach by controlling the level of professional training of students. *Applied Mathematics and Control Sciences*, 2015, (1): 103–113. (In Russ.)
9. Krasikova T. I. Information environment and development of the digital economy as a basis for the formation of a synergetic approach in teaching foreign languages. *Actual problems of modern society and their solutions in the transition to a digital economy*: Proc. XIV Intern. Sci. Conf., Moscow, April 5, 2018. Moscow: MUIV, 2018, 394–402. (In Russ.)
10. Lamzin S. A. Synergetic and virtual reality as modern concepts for the development of linguadidactics. *Evraziiskii Soiuz Uchenykh*, 2015, (7-4): 68–70. (In Russ.)

11. Tsvetkov V. Ya. Synergetics education and points of innovation and growth. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika*, 2013, (2): 19–24. (In Russ.)
12. Sologub O. P. The linguadidactic potential of Facebook and its use in practice for teaching Russian as a foreign language. *Interface: Journal of European Languages and Literatures*, 2018, (6): 67–92. (In Russ.) DOI: 10.6667/interface.6.2018.63
13. Sologub O. P. On-line correspondence as self-teaching. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2016, (3): 180–186. (In Russ.) DOI: 10.21603/2078-8975-2016-3-180-186
14. Kalugin Iu. E. *Self-education. Formation of readiness for professional self-education*. Chelyabinsk: Izd-vo Iuzh.-Ural. gos. un-ta, 2000, 119. (In Russ.)
15. Kontsevich G. E. Self-education is a necessary condition for the adaptation of personnel in the transitive economy of the Russian Federation: group and individual motivation for professional knowledge. *Humanitarian knowledge and spiritual security: Proc. III Intern. Sci.-Prac. Conf., Grozny, December 1–3, 2016*. Grozny: ChGPU, 2016, 197–205. (In Russ.)
16. Gorbachev V. I., Gorbachev S. V. Teaching resuscitation skills in postgraduate education of doctors in the aspect of the Bell-Lancaster system. *Innovatsii v obrazovanii*, 2016, (3): 16–21. (In Russ.)
17. Vdovina S. A., Kungurova I. M. The nature and directions of the individual educational trajectory. *Internet-zhurnal "Naukovedenie"*, 2013, (6). Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf> (accessed 15.09.2019). (In Russ.)
18. Mukhametzyanova F. G., Zabirov R. V., Vafina V. R. The individual educational trajectory and the individual educational route of the student as a factor in the successful training of Bachelors at university. *Modernization of education: problems and prospects: Proc. XXII Ryazan pedagogical readings, Ryazan, March 20, 2015*. Ryazan: RGU im. S. A. Esenina, 2015, 81–85. (In Russ.)
19. Ogorodnova O. V., Kukuev Ye. A. Model of the educational module of an individual educational trajectory of the student of the university. *The Emissia. Offline Letters*, 2018, (9). Available at: <http://emissia.org/offline/2018/2651.htm> (accessed 15.09.2019). (In Russ.)
20. Peretyagina N. N. Individual educational trajectory as a way to save a person in the educational process. *Psikhologiya obucheniia*, 2010, (4): 15–27. (In Russ.)
21. Shemanaeva M. A. Individual learning path as synergy of synchronous and asynchronous learning. *Jazyk i kul'tura*, 2017, (39): 283–297. (In Russ.) DOI: 10.17223/19996195/39/20
22. Garmonnikov I. S. Features of the application of motivation methods in the framework of personal, group and corporate motivation. *Novaia nauka: Strategii i vektory razvitiia*, 2015, (6-1): 81–84. (In Russ.)
23. Chebotarev V. V., Chebotareva N. V. The point-rating system: pros and cons. *Relevant issues of dermatovenerology, cosmetology and balneology: Proc. Sci.-Prac. Conf., Stavropol, February 28 – March 1, 2013*. Stavropol: StGMU, 2014, 233–236. (In Russ.)
24. Gorbachev S. V., Gorbachev V. I. Bell-Lancaster resuscitation skills training system for postgraduate education. *Vestnik intensivnoj terapii*, 2015, (3): 9–10. (In Russ.)
25. Shvetsova V. A., Pchelkina E. P. Synergetic approach to training students in the system of higher professional education. *Historical and Social-Educational Ideas*, 2017, 9(3-1): 192–196. (In Russ.) DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-3/1-192-196
26. Zhulanova V. P., Vostrikova E. A., Fomichev R. S. Tutor Support as a Mechanism for Informational and Communicative Competence Formation in Teachers in the Process of Continuous Education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2018, (2): 11–19. (In Russ.)
27. Shatalov V. F. *Where and how C grades disappeared*. Moscow: Pedagogika, 1979, 134. (In Russ.)
28. Shatalov V. F. *Experiment continues*. Moscow: Pedagogika, 1989, 334. (In Russ.)
29. Golev N. D. Nootheca as a form of didactic communication: a competence-activity approach in the light of the requirements of third-generation programs in higher philological education. *Communicativism in the modern world: efficiency and optimization of speech interaction in society: Proc. Third Intern. Sci. Conf., Barnaul, April 24–29, 2012*. Barnaul: AltGU, 2012, 283–286. (In Russ.)
30. Golev N. D. Electronic nootheca as a new form of organization of the educational process and independent work of students. *Problems of modernization of education in the context of Russia's entry into the Bologna process: Proc. XXVI Sci.-Method. Conf. of KemSU, Kemerovo, February 1–2, 2005*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2005, p. 2, 78–83. (In Russ.)
31. Golev N. D. E-mail correspondence as strategy and tactics of teaching foreign languages (linguodidactic project). *Jazyk i kul'tura*, 2015, (2): 105–116. (In Russ.)
32. Golev N. D., Sologub O. P. Online correspondence as linguadidactic project (the case of online communication in the practice of foreign language teaching). *Natural written russian speech: research and educational aspects*, ed. Rabenko T. G. Kemerovo: KemGU, 2016, pt. V, 17–33. (In Russ.)
33. Smirnova Z. V., Vaganova O. I. Corresponding training in the university through electron-educational environment. *Innovatsionnaia ekonomika: perspektivy razvitiia i sovershenstvovaniia*, 2019, (3): 111–118. (In Russ.)

## Выдающиеся современники о становлении школьного образования в России второй половины XIX в.

Наталия Р. Емельянова<sup>а, @</sup>

<sup>а</sup> Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, 28

@ nremel2@rambler.ru

Поступила в редакцию 28.07.2019. Принята к печати 19.11.2019.

**Аннотация:** Показаны некоторые тенденции становления российской школы второй половины XIX в., ее смысл и содержание на основании фактов, приведенных в сочинениях выдающихся деятелей педагогики и представителей общественной мысли названного периода, их участие в формировании системы образования и деятельность в сфере женского образования. Задачи: выявить направления в становлении школы названного периода; раскрыть отношение к ним представителей педагогической мысли; представить те меры по улучшению ситуации в сфере образования, которые считали необходимыми авторы изученных трудов. Методологической основой послужили сочинения, не введенные в научный оборот. На основе теоретического и сравнительно-сопоставительного анализа малоизученных произведений представлено мнение авторов названного периода об организации учебного процесса в мужских и женских гимназиях различных ведомств, показаны различия в подходах к обучению. Женские гимназии охарактеризованы как занимающие особое положение среди учебных заведений России в связи с осуществлением педагогической подготовки, сыгравшей прогрессивную роль в становлении начальной школы. Взгляды и суждения современников позволили сделать определенные выводы относительно организации учебного процесса в школе второй половины XIX в. и специфики образовательной ситуации, а также проблем, которые необходимо было решать с целью дальнейшего развития российской школы. Материалы могут быть использованы при изучении дисциплины *История педагогики и образования*, курсов по выбору, организации научно-исследовательской работы студентов.

**Ключевые слова:** начинания декабристов, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, общественно-педагогическое движение, преобразование женских учебных учреждений, педагогическая подготовка

**Для цитирования:** Емельянова Н. Р. Выдающиеся современники о становлении школьного образования в России второй половины XIX в. // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 3. С. 214–222. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-214-222>

### Введение

В XIX в. российская школа впервые за всю, не слишком длинную, историю своего существования стала предметом обсуждения общественности, активизировавшей свою деятельность в условиях утверждения России на международной арене в результате победы над Наполеоном и в связи с движением декабристов, внесших существенный вклад в становление российского образования.

Начинания декабристов были связаны с разработкой программы новой демократической школы и практической деятельностью по организации училищ для детей из непривилегированных сословий [1, с. 75]. В «Законоположении Союза благоденствия» отмечалось, что в непрременную цель общества входило воспитание юношества, были определены направления деятельности, включающие контроль над народными училищами с целью выявления недостатков в организации учебно-воспитательного процесса, которые предполагалось обсуждать на страницах общественной печати, а также открытие новых школ. Некоторые из декабристов (И. Г. Бурцев, Г. С. Батенков и др.) трудились в сфере просвещения [2, с. 23].

Разработав программу новой демократической школы, декабристы учредили Вольное общество (1819), получившее право открывать библиотеки и училища взаимного обучения для детей из низших сословий. Училища Вольного общества открывались на средства его членов и пожертвования граждан. Общество включало более 100 человек, а сумма взносов составляла 20 тыс. руб. Отчет Вольного общества за 1819–1820 гг. содержал информацию о том, что открыто свыше 60 училищ с количеством учащихся до 9 тыс. человек в Вологде, Киеве, Оренбурге, Перми, Тифлисе, Туле и других городах. Этот новый тип школы для детей непривилегированных сословий был свободен от церкви и государства. Индивидуальное обучение было заменено ланкастерской системой, основанной на методе взаимобучения, впервые примененного на практике. Декабристы смогли осуществить программу гражданского воспитания как самостоятельного направления, частью которого являлось патриотическое. Эта программа была альтернативой действующему Уставу учебных заведений, подведомых университетам. Вольное общество осуществляло в своих школах и подготовку учителей [1, с. 78–79].

В 40-е гг. XIX в. дискуссии о дальнейшем развитии России шли между западниками, к которым примыкали революционеры-демократы, и славянофилами. Вопросы, поставленные славянофилами о семейном и школьном воспитании, общем и специальном, общественном и государственном образовании, получили высокую оценку педагогической общественности того времени [3, с. 543]. Многие предложения, высказанные ими, вошли в требования политических партий и общественных течений России в конце XIX – начале XX в.

### Образовательная ситуация

В развитии школьного образования середина XIX в. явилась во многих отношениях переломным моментом. Л. Н. Толстой, оценивая ситуацию в сфере народного просвещения накануне великих реформ, писал, что, как бы ни были полезны телеграф, дороги, пароходы, литература, театры, академии художеств, все это бессмысленно и напрасно до тех пор, пока не будет видно, что в России учится 1/100 доля всего населения. По словам Л. Н. Толстого, слишком заметно несоответствие числа образованных и необразованных, особенно если сравнивать данную ситуацию с положением народной школы в европейских государствах. Народное образование – это насущная потребность русского народа, но оно еще не начиналось и «никогда не начнется, ежели правительство будет заведывать им». Для возникновения народного образования нужно, чтобы оно было передано в руки общества, потому что его интересы непосредственно связаны со степенью образования народа [4, с. 54–55].

«До реформ 1860-х годов о российской "системе образования" можно говорить лишь условно: в ней отсутствовал самый ее фундамент – начальная народная школа; в зачаточном состоянии находились женское, педагогическое, профессионально-техническое образование. Строительство всех этих звеньев школьной системы, начиная с 1860-х годов, взяла на себя прогрессивная общественность» [5, с. 568].

Знаменитый хирург и педагог Н. И. Пирогов статьей «Вопросы жизни» (1856) произвел огромное впечатление на педагогическую общественность своевременностью поставленных в ней вопросов, пробудив, по словам К. Д. Ушинского, педагогическую мысль, спавшую до этого времени. Статья положила начало феномену русской культуры – общественно-педагогическому движению [6, с. 273]. По словам Н. В. Шелгунова: «такого мощного педагогического движения, замечательного по революционно-демократическим принципам педагогики (Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев), по глубине принципа народности как основы воспитания (К. Д. Ушинский), по разнообразию вопросов, охвативших все стороны воспитания, по критике крепостнического воспитания и старой школы, по глубокому уважению к личности ребенка, по богатству методических высказываний и количеству одновременно работающих блестящих деятелей в области педагогики, ... не знала ни одна страна в мире» [7, с. 289].

Представители общественно-педагогического движения внесли значительный вклад в усовершенствование системы российского образования. Ярким примером выступает педагогическая деятельность Н. И. Пирогова. Крупный государственный деятель, занимавший пост попечителя учебного округа (сначала Одесского, а затем Киевского), Н. И. Пирогов принимал активное участие в разработке Министерством народного просвещения проектов реформ народного образования в стране. Предложения Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского легли в основу школьных уставов 60-х гг. XIX в., проекты которых были разработаны Ученым комитетом [8, с. 278].

Заслугой Н. И. Пирогова было открытие воскресных школ. Однако в историко-педагогической литературе этот факт часто связывают с деятельностью министра народного просвещения В. П. Ковалевского [9, с. 46]. Н. И. Пирогов писал, что первая русская воскресная школа была открыта им в Киеве в 1859 г. Лучшие учителя «и по способностям, и по нравственности» обучали грамоте, письму и счету с большим педагогическим тактом, обратив внимание на новые способы обучения «и успели сверх всякого ожидания». Училища были переполнены учениками, а их успехи изумительны. Грамота усваивалась намного скорее, чем в учебных заведениях, посещаемых ежедневно [10, с. 464–467]. В числе учащихся воскресных школ в указанное время уже значительную часть составляли женщины – 25 % [11, с. 396].

Создание воскресных школ в конце 1850-х гг. являлось одним из первых шагов общественности в сфере начального народного образования и одной из наиболее ярких страниц истории общественно-педагогического движения периода первого демократического подспыта в России. Киевские воскресные школы, возникшие в период попечительства Н. И. Пироговым этого учебного округа, стали образцом для других школ, открывшихся во многих городах России и даже в сельской местности. К 1862 г. в России насчитывалось 316 воскресных школ, из них в Петербурге – 61 школа. Н. И. Пирогов считал, что возникновение воскресных школ наиболее соответствовало жизненным потребностям России потому, что воскресные школы распространяли грамотность самым надежным путем частной инициативы и благотворительности и привлекали к обучению «ремесленный и рабочий народ» [5, с. 568–569].

В статьях «Вопросы жизни», «Чего мы желаем?», циркулярах Киевского учебного округа и в «Университетском вопросе», опубликованных в течение попечительской деятельности, Н. И. Пирогов изложил свои взгляды на пути и средства достижения поставленных целей и был уверен, что значительная часть близких ему учеников и педагогов поддержит его прогрессивные начинания. Помимо учреждения воскресных школ им был введен суд чести в старших классах гимназий под председательством директоров и наставников и регламент о наказаниях, ставшие предметом клеветы и ложных слухов. По его мнению, эти нововведения принесли несомненную пользу, несмотря на одногодичное существование. Как врач Н. И. Пирогов

обратил внимание педагогов на индивидуальность учеников и говорил, что необходимо следить за внутренним бытом учащихся, их склонностями и пороками [12, с. 495].

Н. И. Пирогова, помимо реформирования школы, беспокоила ситуация, сложившаяся в сфере подготовки учительских кадров. Он писал, что российские учителя, получившие научное образование в различных учебных заведениях, не знакомы с практическими методами преподавания, в частности, с наглядным обучением, способствующим развитию «мышления и соображения у детей» и вырабатывающим «наблюдательную способность». Будущие учителя «до вступления в это звание нигде не имеют случая на опыте познакомиться с трудным искусством преподавания» [13, с. 83–84].

Однако «без практической опытности в методах преподавания, без упражнений в преподавании... молодой учитель, как бы основательно не изучал свой предмет, не сможет стать хорошим преподавателем». Для устранения этого недостатка в образовании воспитанников университета св. Владимира, готовящихся стать учителями, особый комитет признал необходимым «независимо от теоретического преподавания педагогики, составляющей предмет отдельной кафедры», учредить при университете св. Владимира практические упражнения по нескольким предметам гимназического курса, а именно: по русскому языку и словесности, латинскому и греческому языкам, математике, истории и географии [14, с. 108].

О недостатке хороших учителей, прошедших специальную подготовку, писал и К. Д. Ушинский. Особенно это было заметно, по его словам, в уездных и приходских училищах, младших классах гимназий и других учебных заведений [15, с. 36–37].

Так как Россия в реформенные годы еще не имела базы для создания системы педагогических учебных заведений, Н. И. Пирогов предложил учредить учительские отделения при провинциальных гимназиях, где обучались бы те, кто решил посвятить себя учительскому званию: «При нашем недостатке в учителях довольно бы было и того, если бы учителя гимназий или прогимназий, за особенное вознаграждение, уделяли часть своего времени на образование будущих наставников. <...> Покуда это наше единственное прибежище» [16, с. 340]. Высказав идею об организации педагогического образования при провинциальных гимназиях в 1862 г., Н. И. Пирогов поддержал инициативу Н. А. Вышнеградского, впервые открывшего педагогическое отделение при женском Мариинском училище в Петербурге еще в 1859 г. [17].

Если в 1860 г. Л. Н. Толстой писал, что образование в России еще не начиналось, то в 1870 г. К. Д. Ушинский признал факт формирования народной школы и объяснил причины данного явления в [18], говоря, что народная школа уже действительно начинается в России. Если школа в государствах Западной Европы к этому моменту уже имела свою длинную историю, то российская в данный период была еще достаточно слабой. К. Д. Ушинский объяснял это влиянием великих реформ, в результате которых сам народ проявил

понимание необходимости образования, хотя в прежнем положении оно было для него небезопасно, открывая глаза на его собственное тяжелое положение. Освободившись от крепостной и административной зависимости, он начал понимать, что для него также возможен прогресс, который прежде имел отношение только к высшим сословиям. Однако новое положение показало народу, что он не готов к тому, чтобы воспользоваться всеми его преимуществами, и «потому пожелал своих детей подготовить к новой жизни», открывшейся перед ним, что повлекло за собой требование школы. Далее К. Д. Ушинский отмечал, что возникновению в народе потребности образования содействовала и образованная часть земства во многих губерниях. Наряду с Л. Н. Толстым, К. Д. Ушинский считал, что не только школа вносит образование в народ. Этому способствуют и промышленность, и пути сообщения, и законодательство, и суды, и различные общественные учреждения. Однако основой этого жизненного образования должно быть «порядочное» школьное образование [18, с. 221].

Большой интерес представляет статья К. Д. Ушинского [19], в которой педагог описывал одну из особенностей российского образования. Эта особенность заключалась в том, что руководство образованием осуществляли четыре ведомства, в число которых входили министерство народного просвещения, военное, духовное и управление учреждениями императрицы Марии. Каждое из них действовало самостоятельно и использовало ту систему обучения и воспитания, которую считало наилучшей, не согласуя своих действий с другими ведомствами. Духовенство, согласно мнению К. Д. Ушинского, не в силах принести пользу народному образованию, а духовные школы находились в таком состоянии, что не могли быть центром народного просвещения. К тому же духовенство имеет свои особые обязанности, а обучение народа – дело специальное, и навязывать его духовному ведомству – «значит вредить интересам того и другого дела» [19, с. 205–206].

Что касается учебных заведений военного ведомства, то вместо упраздненных кадетских корпусов были созданы военные гимназии, имевшие статус общеобразовательных. Они возникли одновременно с преобразованием мужских гимназий Министерства народного просвещения, «давшему перевес» классического образования. Если приверженцы классицизма настаивали на усиленном преподавании древних языков как наиболее эффективном средстве для развития молодых людей, то в военных гимназиях для достижения той же цели было избрано реальное образование, являвшееся противоположностью классической системе. Педагоги, организовавшие военные гимназии, отчетливо осознавали, что целью образования должно быть рациональное развитие способностей учащихся, а не сообщение большого объема сведений, и названной цели можно достигнуть с помощью реальных наук, «педагогическая разработка» которых в последние годы достигла высокого уровня, который превзошел «педагогическое свойство мертвых языков» [19, с. 196–197]. Поэтому представители военного ведомства поступили «в высшей степени рационально»,

избрав систему, наиболее соответствующую требованиям современной им образовательной ситуации. Но Министерство народного просвещения не сочло нужным придерживаться этой системы, а лучшие и влиятельные педагоги не захотели отойти от рутины и стать на новый путь, требующий с их стороны иного рода деятельности [19, с. 201–202].

С позицией К. Д. Ушинского был согласен Д. И. Менделеев, выступавший с резкой критикой мужских средних учебных учреждений того периода: «Нам вовсе не надо классицизма... Мое долголетнее профессорство и близкое знание студентов... убедили меня, что с введением усиленного прохождения классических языков, поступающие в университет гимназисты не стали прилежными и развитыми» [цит. по: 1, с. 126]. А. Н. Острогорский подверг серьезной критике школу конца XIX в. По его мнению, она не решала стоявших перед ней насущных задач и представлялась консервативной и рутинной. Ее задачу А. Н. Острогорский видел в упразднении зубрежки и утверждения живой мысли в преподавании, что позволило бы вооружать учащихся знаниями в различных областях и способствовало бы развитию логического мышления [20, с. 111].

Убежденным сторонником классического образования был министр народного просвещения Д. А. Толстой, стремившийся сделать классическую гимназию главным типом школы, которая, по его мнению, вела в верхние этажи власти, к культурному управлению: «Изучение мертвого языка трудно, поэтому необходимо». Эту необходимость Д. А. Толстой объяснял тем, что изучение древних языков – не просто труд, а усердная последовательность, которой не дает никакой другой предмет, особенно новейшие языки, т. к. точнейший перевод каждого слова не гарантирует понимания смысла. Мертвый язык, считал Д. А. Толстой, вел к устоям, стабильности и вырабатывал у учащихся привычку к мышлению [21, с. 62].

Н. И. Пирогов не отдавал предпочтения ни классицизму, ни реализму и оба направления считал пригодными для достижения поставленных задач. Однако часто менявшееся направление не оправдало надежд потому, что эти изменения вводились «с задней мыслью воздействия на будущий образ мыслей и влечений учащихся» [12, с. 496].

В пореформенный период становится очевидным факт возникновения народной школы. Большую роль в этом процессе играла общественная деятельность, а также общественная инициатива, что являлось специфической чертой формирующейся российской школы. Данный процесс был обусловлен феноменом российской действительности – общественно-педагогическим движением. Под влиянием общественно-педагогического движения вопросы обучения и воспитания становятся предметом обсуждения не только педагогов, но и представителей различных слоев общества. В трудах выдающихся представителей педагогической мысли изучаемого периода нашли отражение особенности организации образовательной сферы и управления ею, противоборствующие тенденции, такие как реальное и классическое направления в учебных заведениях различных ведомств. Высказывания Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского,

Д. И. Менделеева и др., меры, предложенные ими по совершенствованию процесса обучения позволяют акцентировать внимание на наиболее важных моментах развития российского образования данного исторического периода и поэтому обладают неоспоримой ценностью, что позволяет ввести эти сведения в научный оборот и учитывать при изучении историко-педагогической дисциплины.

### Женская школа

В 50-е гг. XIX в. становится очевидной потребность в основном преобразовании женских учебных учреждений. А. Чумаков писал, что в общественном сознании достаточно устойчивой становится мысль «о новом роде женских училищ» [22, с. 278]. Одним из первых к состоянию женского образования в стране внимание правительства привлек министр народного просвещения А. С. Норов. В докладе «О мерах и предложениях по устройству народного образования» (1856) он отмечал, что «до сих пор обширная система народного образования у нас имела в виду только одну половину народонаселения – мужской пол. Женские же заведения предназначены только для одного сословия – дворян и чиновников. <...> Лица среднего состояния в губернских и уездных городах лишены средств для образования своих дочерей» [цит. по: 23, с. 369].

Литература изучаемого периода отражает различного рода мнения о женской школе. Об организации учебного процесса в женских учебных заведениях дореформенного периода негативно отзывался Н. И. Пирогов, говоря, что женские училища не имеют ничего общего ни с гимназиями (мужскими), ни с уездными, ни с приходскими училищами. Женские школы, имеющие статус гимназий, «совершенно напрасно пользуются этим названием». Н. И. Пирогов объяснял это тем, что объем преподаваемых предметов, количество преподавателей, характер учебных пособий, организация учебного процесса в них не имеют ничего «сходного с гимназическим курсом», отсутствует систематическое наблюдение над правильным ходом преподавания. Из положительных моментов обучения в женских школах Н. И. Пирогов отметил только то, что практическое знание новых языков, в большей степени французского, находилось в них на более высоком уровне, чем в мужских гимназиях и уездных дворянских училищах. В начальных классах девочки читали по-французски и по-немецки намного лучше, чем мальчики в старших, а девочки в старших классах все изъясняются по-французски, в то время как в мужских гимназиях новые языки знали практически только те, кто брал уроки дома [24, с. 192].

О необходимости коренных изменений в системе женского образования и воспитания Н. И. Пирогов заявил еще в 40-х гг. XIX в., а в 70-е гг. писал, что женщины должны занять более достойное место и в обществе. Руководя общиной сестер милосердия во время Крымской кампании, он стремился доказать, что женщины «не только для ухода за страждущими, но даже в управлении многих общественных учреждений более одарены способностями, чем мужчины» [25, с. 551].

Своеобразную позицию в отношении женского образования занимал Л. Н. Толстой. Являясь теоретиком и практиком свободного воспитания, Л. Н. Толстой принимал в школу, организованную им в имении Ясная Поляна, детей обоих полов: «Девочек десятый, шестой процент, – от 3 до 5 у нас» [26, с. 113]. В 1862 г. Л. Н. Толстой подверг резкой критике статьи, посвященные женскому образованию, говоря, что женского образования нет и оно еще не начиналось [27, с. 109]. В историко-педагогической литературе существует мнение об отрицательном отношении Л. Н. Толстого к образованию женщин [1, с. 124]. Но он не столько являлся противником женского образования, сколько стремился к его совершенствованию, заметив, что «девочки составляют только 1/20 всех учащихся» [27, с. 109].

В 1875 г. Л. Н. Толстым был создан проект педагогических курсов для подготовки народных учителей в имении Ясная Поляна, на которые предполагалось принимать только молодых людей [28, с. 340]. Обучать женщин на педагогических курсах Л. Н. Толстой не считал необходимым. Объяснение этому, на наш взгляд, содержится в письме к А. А. Толстой: «У женщин есть одно только нравственное орудие вместо всего нашего мужского арсенала – это любовь. И этим орудием успешно ведется женское воспитание. Будет оно у вас, то вы не будете ни учиться, ни думать, ни приготавливаться» [29, с. 486]. Из сказанного видно, что Л. Н. Толстой не считал обязательным получение женщинами педагогического образования, объясняя это их природными способностями, в чем и заключается, по нашему мнению, своеобразие его позиции.

Открытие первых российских женских гимназий связано с деятельностью Н. А. Вышнеградского, что было его большой личной заслугой. Особенностью обучения в них являлось получение гимназистками педагогического образования. В 1860–1870-е гг. педагогические отделения, упомянутые выше, были преобразованы в дополнительные педагогические классы, по окончании которых выпускницам присваивалась педагогическая квалификация. Назначение педагогического образования для женщин Н. А. Вышнеградский видел в том, что оно открывало «свободный путь для деятельности почтенной и полезной», спасая их от «бесцельного существования, какое ныне составляет удел многих между ними» [цит. по: 30, с. 43].

Идею о женском педагогическом образовании поддержал известный российский педагог В. Я. Стоюнин. Призвание женщины в обществе – это обязанность воспитывать. Поэтому «надобно дать ей и средства, и умение воспитывать», «то есть дать ей педагогическое образование» [31, с. 221].

По словам С. В. Рождественского, значение педагогических классов Министерство усматривало в том, чтобы «дать женским училищам не только большую определенность, но и специализировать их с целью подготовки учительниц и домашних наставниц», т. к. для большинства воспитанниц женских гимназий, принадлежавших к низшим сословиям, образование было тем единственным капиталом, который мог спасти от нищеты, и этот капитал в условиях общественной

ситуации 60–70-х гг. XIX в. предполагал большей частью именно педагогическую деятельность [23, с. 458, 568].

Н. Е. Зинченко обучение в женских гимназиях изучаемого периода описывал следующим образом. Женские гимназии ведомства учреждений императрицы Марии «и по своей программе, ... и гуманному своему характеру, – удовлетворяют разумным требованиям от средних общеобразовательных заведений» [32, с. 23]. Что касается подбора педагогических кадров, то примером может служить Рязанская женская Марининская гимназия. В первые годы ее существования, в виде исключения, к преподаванию допускали лиц, получивших домашнее образование. У женщин было начальное домашнее образование, у мужчин – духовное. Однако женщины завершали образование на Высших женских трехлетних курсах в Москве и Петербурге. Мужчины, имевшие духовное образование, преподавали Закон Божий и историю. Среди преподавателей были выпускники различных факультетов Московского университета. Одной из замечательных личностей гимназии была преподаватель математики Л. Н. Запольская, окончившая Высшие женские курсы, имевшая диплом доктора философии, выданный Геттингенским университетом, и диплом Магистра чистой математики Московского университета [33, с. 36–38].

Большинство женских гимназий, продолжал Н. Е. Зинченко, «состоит в ведомстве Министерства народного просвещения и по программам своим, а так же и по многим другим причинам, – оказываются неудовлетворительными. Гимназии страдают отсутствием хорошего учительского персонала в смысле широкого образования, правильности приемов и выработки такта». Программы женских гимназий Министерства народного просвещения составлены неудовлетворительно; «это какая-то трудно свариваемая смесь всяких наук и чтоб выдержать экзамен по такой программе, девице ... приходится, с сильным обременением мозга, работать 8–12 часов в сутки». Но несмотря на недостатки, осознаваемые обществом и лучшими педагогами, потребность в средних учебных заведениях для женщин все возрастала, и в 1888 г. в одном только ведомстве Министерства народного просвещения таких гимназий насчитывалось 319 (61176 учащихся) [32, с. 23–24].

Однако В. Я. Стоюнин, по инициативе которого в «Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения» (1870) был внесен пункт о возможности создания дополнительных педагогических классов при гимназиях [6, с. 69], считал российскую женскую школу образцом организации женского образования: «женская гимназия может гордиться тем, что привлекла внимание иностранных педагогов, которые нарочно приезжали в Россию знакомиться с нею» [31, с. 224]. Выпускницы же педагогических классов, по его словам, возвысили «эту сферу деятельности качеством своего труда и указали дорогу и другим молодым девушкам, получившим образование в других учебных заведениях» [34, с. 65–66].

Мнение В. Я. Стоюнина разделял выдающийся русский педагог К. В. Ельницкий, руководивший педагогическим классом при Омской 1-й женской гимназии. Значение деятельности класса он видел в том, что сибирское общество высоко оценивало учительниц, окончивших Омский педагогический класс. Родители, желающие подготовить своих детей в «учебные заведения, с большою охотою поручают подготовку их учительницам, окончившим педагогический класс, чем... красноречиво заявляют свое мнение о подготовке к педагогической деятельности окончивших этот класс» [35, с. 138].

Особую разновидность женских гимназий представляли частные гимназии. Одной из лучших была женская гимназия М. Н. Стоюниной в Царском Селе. В журнале «Женское образование» описан учебный процесс в гимназии М. Н. Стоюниной, организация которого отличалась особенным подходом. Гимназия имела целью «гармоническое развитие сил душевных и телесных, откуда должны вытекать свободное развитие индивидуальности каждой ученицы и выработаться умственные интересы и любовь к труду». Гимназия не ставила целью «сообщить как можно больше познаний; ее главная забота состояла в том, чтоб данный материал был действительно усвоен... Это обуславливается не столько программами, сколько способом преподавания и постановкой всего дела». Большое значение придавалось распределению домашних заданий (не более двух к каждому дню) и отсутствию баллов, т. к. преподаватели гимназии считали, что «погоня за хорошими баллами... держит детей в постоянном напряжении и волнении». Дважды в год родителям выдавались свидетельства «об успехах детей не в виде цифр, а словами»<sup>1</sup>.

Из сказанного видно, что присутствовала весьма существенная разница в учебных программах Мариинских и министерских гимназий. Частные гимназии и вовсе стояли особняком по целям и содержанию образования.

Учебные учреждения России представляют собой крайне сложную систему, которую очень трудно «привести в какой-нибудь планомерный порядок... К женским учебным заведениям такая мерка и вовсе неприемлема; кроме того, они и во многом другом стоят совершенно особенно» [36, с. 391]. Особенность женских гимназий заключалась в том, что они занимали ведущее место в деле подготовки учителей для начальной школы, чем способствовали ее развитию.

Таким образом, в России второй половины XIX в. назрела необходимость в создании всесословной женской школы, что признавали представители не только общественно-педагогической мысли, но и правящих кругов. Если в середине столетия результативным в женской школе было только преподавание иностранных языков, то к концу века

учебный процесс претерпел серьезные изменения в сторону усовершенствования и, несмотря на некоторые недостатки и отличия в разных типах гимназий, стал образцом организации женского образования. Педагогическая же подготовка при женских гимназиях являлась исключительно российской инновацией.

### Заключение

На основе анализа представленных сочинений автором определены тенденции и особенности становления образования в России. Определяющей из них можно обозначить формирование народной школы в пореформенные годы, что имело место в условиях феномена русской культуры – общественно-педагогического движения. Его выдающиеся представители (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и др.) приложили немало усилий к становлению школы и подготовке педагогических кадров для нее. Следующей особенностью является осуществление руководства российским образованием четырьмя министерствами, каждое из которых предпочитало свою систему обучения. В рамках мужского гимназического образования это нашло выражение в параллельном существовании двух направлений в учреждениях различных министерств: реального и классического.

Сфера женского гимназического образования, претерпевшего коренные преобразования в изучаемый период, отличалась наличием трех типов гимназий и существенной разницей в их учебных планах, что также было обусловлено принадлежностью к разным ведомствам. Достижением именно российской женской школы была организация педагогической подготовки при женских гимназиях Ведомства учреждений императрицы Марии и Министерства народного просвещения, что являлось личной инициативой Н. А. Вышнеградского и заслугой В. Я. Стоюнина. Их начинания получили поддержку со стороны видных представителей педагогики второй половины столетия и особенной активностью отличалась в этом направлении деятельность выдающегося сибирского педагога К. В. Ельницкого.

Кардинальные изменения в экономике и культурной жизни страны находили отражение в системе просвещения. Несмотря на некоторые негативные тенденции, в течение столетия она включала в себя лучшее, что имело место в социальной жизни. Закономерным в данной ситуации являлось увеличение количества учебных заведений. Однако качество подготовки в них было неодинаковым, и в работе часто присутствовали низкий уровень преподавания, формализм, недостаточная результативность. В связи с этим правительством принимались меры по усовершенствованию их деятельности.

### Литература

1. Видякова З. В. Становление русской школы: теория и практика (с древнейших времен до Октябрьской революции 1917 г.). Липецк: ЛГПИ, 2000. 193 с.
2. Декабристы / сост. А. С. Немзер, О. А. Проскурин. М.: Правда, 1987. Т. 1. 544 с.
3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1987. 558 с.

<sup>1</sup> Женская гимназия М. Н. Стоюниной в 1888–1889 учебном году // Женское образование. 1889. № 6-7. С. 11–12.

4. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1953. 444 с.
5. Российское законодательство об образовании XIX – начала XX века / ред.-сост. Э. Д. Днепров. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. Т. 1. 832 с.
6. Андреева И. Н., Буторина Т. С., Васильева З. И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. М.: Академия, 2001. 414 с.
7. Шелгунов Н. В. Воспоминания / под ред. А. А. Шилова. М.-Пг.: Гос. изд., 1923. 317 с.
8. Торосян В. Г. История педагогики и образования. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 498 с.
9. Журавлева Н. Н. Женское образование в Томской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Барнаул, 2005. 268 с.
10. Пирогов Н. И. О воскресных школах // Избранные педагогические сочинения / сост. В. З. Смирнов. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1952. С. 464–474.
11. Лихачева Е. О. Материалы для истории женского образования в России. 1856–1880. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1901. 648 с.
12. Пирогов Н. И. Письма к И. В. Бертенсону // Избранные педагогические сочинения / сост. В. З. Смирнов. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1953. С. 484–502.
13. Пирогов Н. И. О создании педагогической семинарии при Ришельевском лицее в Одессе // Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. С. 83–90.
14. Пирогов Н. И. О создании педагогической семинарии при университете св. Владимира в Киеве // Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. С. 108–110.
15. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. И. Пискунова, Г. С. Костюка, Д. О. Лоркипанидзе, М. Ф. Шабаевой; сост. Э. Д. Днепров. М.: Педагогика, 1974. Т. 2. С. 36–65.
16. Пирогов Н. И. Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ // Избранные педагогические сочинения / сост. В. З. Смирнов. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1952. С. 339–352.
17. Лапчинская В. П. Женские гимназии // Большая советская энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1972. Т. 9. С. 169–170.
18. Ушинский К. Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. И. Пискунова, Г. С. Костюка, Д. О. Лоркипанидзе, М. Ф. Шабаевой; сост. Э. Д. Днепров. М.: Педагогика, 1974. Т. 2. С. 220–233.
19. Ушинский К. Д. Системы образования, принятые в наших министерствах – военном и народного просвещения // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. И. Пискунова, Г. С. Костюка, Д. О. Лоркипанидзе, М. Ф. Шабаевой; сост. Э. Д. Днепров. М.: Педагогика, 1974. Т. 2. С. 196–206.
20. Острогорский А. Н. И. Пирогов и его педагогические заветы. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1914. 179 с.
21. Цирульников А. М. История образования в портретах и документах. М.: ВЛАДОС, 2001. 267 с.
22. Чумаков А. К вопросу об основании женских гимназий в России. 1856–1858 гг. // Русская старина. 1888. Т. LVIII. № 4. С. 277–280.
23. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. СПб.: М-во нар. прос., 1902. 785 с.
24. Пирогов Н. И. Программы и правила для женских пансионов // Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. С. 192.
25. Пирогов Н. И. Письмо к баронессе Раден. О Крестовоздвиженской общине сестер милосердия. О женском вопросе // Избранные педагогические сочинения / сост. В. З. Смирнов. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1952. С. 548–569.
26. Толстой Л. Н. Воспитание в свободе. М.: Карапуз, 2005. 240 с.
27. Толстой Л. Н. Проект общего плана устройства народных училищ // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. С. 104–130.
28. Толстой Л. Н. Правила для педагогических курсов, учрежденных графом Л. Н. Толстым в сельце Ясной поляне Крапивенского уезда Тульской губернии для приготовления народных учителей // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. С. 340–343.
29. Толстой Л. Н. Письмо А. А. Толстой // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. С. 485–486.
30. Деревницкий А. Н. Женское образование в России и за границей. Одесса: Тип. Исакович и Бейленсон, 1902. 45 с.
31. Стоюнин В. Я. Образование русской женщины // Избранные педагогические сочинения / под ред. Н. А. Константинова. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1954. С. 209–224.
32. Зинченко Н. Е. Женское образование в России. СПб.: Комм. скор. ценз., 1901. 46 с.
33. Гулина Н. Ф. Из истории Рязанской женской Мариинской гимназии. Рязань: РОИРО, 2002. 51 с.

34. Шилов А. И. Подготовка учительских кадров для начальной и средней школы в женских средних учебных заведениях Восточной Сибири дореволюционной России // Подготовка учителя в условиях регионального учебно-научно-педагогического комплекса. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1997. С. 60–67.
35. Ельницкий К. В. Значение педагогического образования для женщин и организация занятий в педагогическом классе при Омской женской гимназии // Семья и школа. 1881. № 8-9. С. 120–138.
36. Мижуев П. Г. Характеристика главных типов существующих учебных заведений // Энциклопедический словарь Россия. СПб.: Брокгауз – Ефрон, 1898. С. 391–398.

## Outstanding Contemporaries on the Formation of School Education in Russia of the Second Half of the XIX Century

Natalia R. Emelyanova <sup>a, @</sup>

<sup>a</sup> Bunin Yelets State University, 28, Kommunarov St., Yelets, Russia, 399770

@ nremel2@rambler.ru

Received 28.07.2019. Accepted 19.11.2019.

**Abstract:** The research featured some trends in the formation of the Russian school during the second half of the XIX century in the interpretation of the contemporary representatives of pedagogy, science, and journalism. The paper also focuses on their participation in the formation of the educational system and female education. The author identified directions in the formation of school during that period, as well as revealed the attitude of academia and improvements they suggested. The methodological basis was provided by previously unstudied material. Its theoretical and comparative analysis made it possible to reveal the opinions of celebrated authors of that time about the organization of the educational process in male and female grammar schools that belonged to various departments. Grammar schools for girls seemed to play a special role in Russia as they were connected with teacher training and contributed to the formation of elementary schools. The opinions of the famous contemporaries made it possible to draw certain conclusions regarding the organization of the educational process, the specifics of the educational situation, and the problems that had to be addressed in order to develop the Russian system of education. The results can be used in the syllabus of History of Pedagogy and Education, various elective courses, and research work of students.

**Keywords:** initiatives of the Decembrists, N. I. Pirogov, K. D. Ushinsky, social pedagogical movement, the transformation of women's educational institutions, teacher training

**For citation:** Emelyanova N. R. Formation of Russian School Education in the Second Half of the XIX Century in the Works of Esteemed Contemporaries. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(3): 214–222. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-214-222>

### References

1. Vidyakova Z. V. *The formation of the Russian school: theory and practice (from ancient times to the October Revolution of 1917)*. Lipetsk: LGPI, 2000, 193. (In Russ.)
2. *Decembrists*, comps. Nemzer A. S., Proskurin O. A. Moscow: Pravda, 1987, vol. 1, 544. (In Russ.)
3. *Anthology of pedagogical thought in Russia in the first half of the XIX century*, comp. Lebedev P. A. Moscow: Pedagogika, 1987, 558. (In Russ.)
4. Tolstoy L. N. *Pedagogical works*. Moscow: Uchpedgiz, 1953, 444. (In Russ.)
5. *Russian legislation on education of the XIX – early XX centuries*, ed. Dneprov E. D. Moscow: Izd. dom VShE, 2017, vol. 1, 832. (In Russ.)
6. Andreeva I. N., Butorina T. S., Vasileva Z. I. *The history of education and pedagogical thought abroad and in Russia*. Moscow: Akademiia, 2001, 414. (In Russ.)
7. Shelgunov N. V. *Memories*, ed. Shilov A. A. Moscow-Petrograd: Gos. izd., 1923, 317. (In Russ.)
8. Torosian V. G. *History of pedagogy and education*. Moscow-Berlin: Direkt-Media, 2015, 498. (In Russ.)
9. Zhuravleva N. N. *Female education in the Tomsk province in the second half of the XIX – early XX centuries*. Cand. Hist. Sci. Diss. Barnaul, 2005, 268. (In Russ.)
10. Pirogov N. I. *On Sunday schools. Selected pedagogical essays*, comp. Smirnov V. Z. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk, 1952, 464–474. (In Russ.)

11. Likhacheva E. O. *Materials on the history of female education in Russia. 1856–1880*. St. Petersburg: Tip. M. M. Stasiulevicha, 1901, 648. (In Russ.)
12. Pirogov N. I. *Letters to Bertenson. Selected pedagogical essays*, comp. Smirnov V. Z. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk, 1953, 484–502. (In Russ.)
13. Pirogov N. I. On the establishment of a pedagogical seminary at the Richelieu Lyceum in Odessa. *Selected pedagogical essays*, comps. Aleksiiuk A. N., Savenok G. G. Moscow: Pedagogika, 1985, 83–90. (In Russ.)
14. Pirogov N. I. On the creation of a pedagogical seminary at the University of St. Vladimir in Kiev. *Selected pedagogical essays*, comps. Aleksiiuk A. N., Savenok G. G. Moscow: Pedagogika, 1985, 108–110. (In Russ.)
15. Ushinskii K. D. Teacher seminary project. *Selected pedagogical compositions*, eds. Piskunov A. I., Kostiuk G. S., Lorkipanidze D. O., Shabaeva M. F.; comp. Dneprov E. D. Moscow: Pedagogika, 1974, vol. 2, 36–65. (In Russ.)
16. Pirogov N. I. Comments on the draft charter of secondary schools and on the draft general plan for the establishment of public schools. *Selected pedagogical compositions*, comp. Smirnov V. Z. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk, 1952, 339–352. (In Russ.)
17. Laphchinskaia V. P. Grammar schools for women. *Great Soviet Encyclopedia*. Moscow: Sov. entsiklopediia, 1972, vol. 9, 169–170. (In Russ.)
18. Ushinskii K. D. A general view of the emergence of our public schools. *Selected pedagogical compositions*, eds. Piskunov A. I., Kostiuk G. S., Lorkipanidze D. O., Shabaeva M. F.; comp. Dneprov E. D. Moscow: Pedagogika, 1974, vol. 2, 220–233. (In Russ.)
19. Ushinskii K. D. Education systems adopted in our ministries – military and public education. *Selected pedagogical essays*, eds. Piskunov A. I., Kostiuk G. S., Lorkipanidze D. O., Shabaeva M. F.; comp. Dneprov E. D. Moscow: Pedagogika, 1974, vol. 2, 196–206. (In Russ.)
20. Ostrogorskii A. N. N. I. *Pirogov and his pedagogical testaments*. St. Petersburg: Tip. M. M. Stasiulevicha, 1914, 179. (In Russ.)
21. Tsurulnikov A. M. *History of education in portraits and documents*. Moscow: VLADOS, 2001, 267. (In Russ.)
22. Chumakov A. To the issue of founding grammar schools for girls in Russia. 1856–1858. *Russkaia starina*, 1888, LVIII(4): 277–280. (In Russ.)
23. Rozhdestvenskii S. V. *Historical review of the activities of the Ministry of Education. 1802–1902*. St. Petersburg: M-vo nar. pros., 1902, 785. (In Russ.)
24. Pirogov N. I. Programs and rules for women's boarding houses. *Selected pedagogical essays*, comps. Aleksiiuk A. N., Savenok G. G. Moscow: Pedagogika, 1985, 192. (In Russ.)
25. Pirogov N. I. Letter to Baroness Rahden. About the Holy Cross community of Sisters of Mercy. About the women's issue. *Selected pedagogical compositions*, comp. Smirnov V. Z. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk, 1952, 548–569. (In Russ.)
26. Tolstoy L. N. *Education in freedom*. Moscow: Karapuz, 2005, 240. (In Russ.)
27. Tolstoy L. N. The draft general plan for the construction of public schools. *Pedagogical essays*, comp. Veikshan (Kudriavaia) N. V. Moscow: Pedagogika, 1989, 104–130. (In Russ.)
28. Tolstoy L. N. The rules for teaching courses established by Count L. N. Tolstoy in the village of Yasnaya Polyana of the Krapivensky district of the Tula province for the preparation of public teachers. *Pedagogical essays*, comp. Veikshan (Kudriavaia) N. V. Moscow: Pedagogika, 1989, 340–343. (In Russ.)
29. Tolstoy L. N. Letter for A. A. Tolstaya. *Pedagogical essays*, comp. Veikshan (Kudriavaia) N. V. Moscow: Pedagogika, 1989, 485–486. (In Russ.)
30. Derevitskii A. N. *Female education in Russia and abroad*. Odessa: Tip. Isakovich i Beilenson, 1902, 45. (In Russ.)
31. Stoiunin V. Ia. Education of a Russian woman. *Selected pedagogical essays*, ed. Konstantinov N. A. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk, 1954, 209–224. (In Russ.)
32. Zinchenko N. E. *Female education in Russia*. St. Petersburg: Komm. skor. tsenz., 1901, 46. (In Russ.)
33. Gulina N. F. *From the history of the Ryazan Mariinsky grammar school for girls*. Ryazan: ROIRO, 2002, 51. (In Russ.)
34. Shilov A. I. Teacher training for primary and secondary schools in female secondary schools in Eastern Siberia of pre-revolutionary Russia. *Teacher training in the conditions of a regional educational, scientific and pedagogical complex*. Krasnoyarsk: Krasnoiar. gos. un-t, 1997, 60–67. (In Russ.)
35. Elnitskii K. V. The importance of teacher education for women and the organization of classes in the teacher class at the Omsk grammar school for girls. *Semia i shkola*, 1881, (8-9): 120–138. (In Russ.)
36. Mizhnev P. G. Description of the main types of existing educational institutions. *Encyclopedic Dictionary of Russia*. St. Petersburg: Brokgauz – Efron, 1898, 391–398. (In Russ.)

## Педагогические условия укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности (на примере легкой атлетики)

Александр А. Кондратов<sup>а</sup>; Родион С. Жуков<sup>а, @</sup>

<sup>а</sup> Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

<sup>@</sup> tofk@kemsu.ru

Поступила в редакцию 01.10.2019. Принята к печати 25.11.2019.

**Аннотация:** Предметом исследования являются педагогические условия укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности (на примере легкой атлетики). Цель – обоснование данных педагогических условий. Для решения поставленных задач использовался комплекс методов исследования: анализ и обобщение данных научно-методической литературы, методы оценки физического развития (антропометрия, методика изучения осанки), функционального состояния организма (пульсометрия, динамометрия), психофизиологического состояния, психодинамических функций и уровня развития физических качеств (тестирование), психосоциальные исследования (беседа, анкетный опрос), методы статистической обработки. В результате проведенных исследований разработана и экспериментально апробирована педагогическая модель создания условий укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности. Обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности. Полученные результаты позволили сформулировать вывод о том, что обоснование педагогических условий возможно, если выявлены необходимые организационные, информационно-обучающие и воспитательно-мотивационные мероприятия, обеспечивающие укрепление здоровья старшеклассников, осуществлен комплексный психолого-педагогический и физиологический мониторинг показателей здоровья старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности, выделены критерии оценки результативности воспитательно-образовательного процесса старшеклассников в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности.

**Ключевые слова:** педагогическая модель, спорт, мониторинг, воспитательно-мотивационные мероприятия, физическое развитие, здоровьесберегающее сопровождение

**Для цитирования:** Кондратов А. А., Жуков Р. С. Педагогические условия укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности (на примере легкой атлетики) // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 3. С. 223–230. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-223-230>

### Введение

Как показывает ряд современных исследований, посвященных изучению влияния уровня двигательной активности на показатели здоровья, адекватные физические нагрузки с учетом возрастных особенностей организма приводят к снижению количества заболеваний, их продолжительности, риска осложнений после перенесенных болезней [1; 2].

По мнению многих авторов, одним из мощных средств профилактики и укрепления здоровья растущего организма учащихся старшего школьного возраста являются занятия массовыми видами спорта, физической культурой в различных ее формах, в том числе рекреационной, которые не требуют больших материальных затрат, но при правильной методике проведения занятий способствуют формированию

здоровья, а следовательно, уверенности и оптимизма в достижении жизненных целей [3; 4]. В работе О. Ж. Сатиева и др. справедливо утверждается, что «здоровый ребенок – это комплексная задача и проблема не только медицинская, но и психолого-педагогическая и спортивная» [5, с. 58].

Формирование мотивации, ориентирующей на само-совершенствование, организация творческой деятельности путем использования в тренировочном процессе педагогических ситуаций, предполагающих творческий поиск, формирование морально-волевых качеств, по мнению Е. П. Максачук, являются необходимыми условиями успешной воспитательной работы с юными спортсменами [6].

В настоящее время проблема сохранения здоровья детей и молодежи приобрела особую актуальность. Она внесена

в приоритетное направление федеральной политики государства в области национальной безопасности России<sup>1</sup>. В связи с общими тенденциями ухудшения здоровья детей и молодежи необходимо развитие мотивации к физкультурно-спортивной деятельности в контексте формирования здоровой личности и создание механизмов стрессоустойчивого поведения как основы психического здоровья через освоение здоровьесберегающих технологий [7–10].

Т. В. Новикова [11] и А. Р. Мадыров [12] отмечают, что на состояние здоровья подрастающего поколения влияет совокупность причин: снижение уровня жизни в целом по стране, ухудшение экологической обстановки, изменение в материальном положении и воспитательном потенциале семьи. По оценкам Л. Г. Качан, нарушение здоровья обучающихся негативно сказывается на их способностях к освоению образовательных программ [13]. Группа кузбасских ученых (Э. М. Казин, С. Б. Лурье, В. Г. Селятицкая, Н. В. Коваленко) в своих публикациях отмечают, что сама система образования в настоящий момент часто рассматривается как фактор, негативно влияющий на здоровье обучающихся [14; 15].

Общеразвивающие программы, наряду с программами спортивной подготовки, обладают значительным здоровьесформирующим потенциалом, в том числе в аспекте подготовки подростков к выполнению норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне», что показывают результаты наших исследований [16] и исследований С. П. Завитаева [17].

В. П. Симень [18] и Б. И. Островский [19] подтверждают высокую педагогическую эффективность реализации в учебно-тренировочном процессе спортивной школы технологий развития волевых качеств юных спортсменов.

В последние годы В. В. Кириченко [20], Х. Ф. Анаркуловым, Т. А. Ахметовым [21] неоднократно предпринимались попытки определить и апробировать информационно-диагностические и процессуально-содержательные составляющие здоровьесберегающего сопровождения учебного процесса в учреждениях дополнительного образования детей.

Актуальность проблемы эффективной организации педагогических условий укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности, определяется возникшим в теории и на практике несоответствием между потребностями общества в воспитании здорового, активного и работоспособного молодого поколения, владеющего оперативными методами и способами восстановления физических и моральных сил, и недостаточной разработанностью теоретических и методических аспектов данного процесса.

На основе указанного несоответствия, а также изучения опыта работы учреждений дополнительного образования спортивной направленности, анализа психолого-педагогической

литературы была выявлена и сформулирована проблема исследования: каковы педагогические условия укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности.

Цель – обоснование педагогических условий укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности. Гипотеза: обоснование педагогических условий укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности, возможно, если:

- выявлены необходимые организационные, информационно-образовательные и воспитательно-мотивационные мероприятия, обеспечивающие укрепление здоровья старшеклассников;
- осуществлен комплексный психолого-педагогический и физиологический мониторинг показателей здоровья старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности;
- выделены критерии оценки результативности воспитательно-образовательного процесса старшеклассников в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности.

В ходе исследования решалось несколько задач. Во-первых, на основе анализа и обобщения данных научно-методической литературы выявить влияние физкультурной деятельности на морфо-функциональное, интеллектуальное, психофизиологическое, физическое развитие старшеклассников. Во-вторых, разработать и апробировать педагогическую модель создания условий укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности. В-третьих, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности.

#### Методы и материалы

В качестве методов исследования применялись анализ и обобщение данных научно-методической литературы, оценка физического развития, функционального состояния организма и психофизиологического состояния, исследование психодинамических функций, исследование уровня физических качеств, психосоциальные исследования.

Изучение данных научно-методической литературы и анализ педагогической деятельности тренерско-преподавательского состава подтвердили необходимость разработки

<sup>1</sup> О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. Указ Президента РФ от 07.05.2018 // Официальный сайт администрации президента Российской Федерации. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 15.09.2019).

и реализации педагогической модели создания условий укрепления здоровья старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности.

Особенностью модели является ориентация не столько на достижение высоких спортивных результатов, сколько на поддержание оптимального функционального состояния организма занимающихся, благоприятного эмоционального состояния, высокого уровня мотивации к занятиям выбранным видом спорта и предупреждение нарушений адаптации и здоровья. В структуре модели мы условно выделили целевой, содержательный, методический и оценочно-результативный компоненты. Задачи, решаемые в ходе реализации педагогической модели, определяют основные направления здоровьесберегающего сопровождения воспитательно-образовательного процесса, которые составляют содержательный компонент разработанной нами модели.

Экспериментальная работа проводилась с сентября 2018 г. по июнь 2019 г. на базе МАУДО «ДЮСШ № 7» г. Кемерово и состояла из констатирующего и контрольного экспериментов. Участниками эксперимента стали 15 юношей в возрасте 15–16 лет.

### Результаты

Результаты исследования продемонстрировали влияние физкультурной деятельности на физическое развитие старшеклассников. Так, судя по изменениям средних значений длины тела, занятия легкоатлетическими упражнениями не оказали существенного влияния на данный показатель, т. к. к 16 годам рост тела замедляется, почти заканчивается процесс окостенения большей части скелета, поэтому скелет способен выдерживать значительные нагрузки. Сравнимая среднее значение массы тела (в начале эксперимента – 63,26 кг, в конце – 67,32 кг), можно сказать, что легкоатлетические упражнения влияют на развитие мышц, в связи с чем увеличивается мышечная масса. Среднее значение окружности грудной клетки в начале эксперимента – 87,78 см, в конце – 94,5 см, следовательно, легкоатлетические упражнения оказывают влияние на развитие грудной клетки.

Определение видов осанки проводилось путем осмотра. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что в начале экспериментальной работы 8 человек (54 %) имеют правильную осанку, а в конце экспериментальной работы – 11 человек (74 %). Замечено, что в начале экспериментальной работы большая часть старшеклассников имели различные нарушения осанки. Из этого следует, что легкоатлетические упражнения оказывают положительное влияние на формирование осанки.

Из полученных данных было выявлено, что в начале экспериментальной работы у 2 человек частота сердечных сокращений (ЧСС) превышала норму (60–102 уд/мин), а в конце экспериментальной работы только у одного участника ЧСС была выше нормы. Значит, ЧСС зависит от возраста, индивидуальных особенностей, преобладающего типа регуляции (симпатической, парасимпатической).

В начале экспериментальной работы у 1 человека выявлено артериальное давление (АД) выше нормы – 130/80 (норма – 100/60), в конце экспериментальной работы АД выше нормы зафиксировано не было.

На основании полученных данных (табл. 1) можно сделать вывод, что у большинства старшеклассников хорошая реакция сердечно-сосудистой системы (ССС) на физическую нагрузку как в начале, так и в конце эксперимента – 9 человек (60 %). В начале эксперимента 20 % участников (3 человека) имели удовлетворительную и 6 % (1 человек) слабую реакцию ССС на дозированную нагрузку. На контрольном этапе данные показатели улучшились. Таким образом, занятия легкой атлетикой благоприятно воздействуют на ССС.

Результаты максимальной задержки дыхания (МЗД) в конце экспериментальной работы несколько превышают результаты, полученные в начале эксперимента (проба Штанге). В начале экспериментальной работы у 4 человек, а в конце экспериментальной работы у 1 человека показатель реакции ССС превышает норму, что свидетельствует о неблагоприятной реакции ССС на недостаток кислорода.

Табл. 1. Данные оценки функционального состояния организма

Tab. 1. Assessment of the functional state of the body

	Констатирующий этап	Контрольный этап
<i>Уровень функционального состояния организма, %</i>		
Хороший	60	67
Удовлетворительный	33	33
Неудовлетворительный	7	–
<i>Уровень результата по пробе Штанге, %</i>		
Хороший	74	87
Удовлетворительный	20	13
Неудовлетворительный	6	–
<i>Уровень результата по пробе Генчи, %</i>		
Хороший	6	14
Удовлетворительный	14	20
Неудовлетворительный	80	66
<i>Степень выраженности силы воли, %</i>		
Слабая	0	14
Достаточно твердая	86	80
Твердая	14	6
<i>Средние значения показателей умственной работоспособности старшеклассников</i>		
Объем работы, V	795,4±8,53	870±14,15
Коэффициент продуктивности	68,52±0,77	76,71±0,91
Количество ошибок на 500 знаков	2,92±0,20	2,53±0,18

Занятия легкой атлетикой оказали влияние как на длительность задержки дыхания, так и на показатель реакции ССС.

Результаты МЗД пробы Генчи в конце экспериментальной работы превысили аналогичные исходные результаты. Отмечено, что продолжительность задержки дыхания и на констатирующем, и на контрольном этапах экспериментальной работы в целом неудовлетворительна, а по показателю реакции ССС на задержку дыхания в конце эксперимента снижение кардиореспираторного резерва замечено у 2 человек, в начале – у 7 человек. Соответственно, продолжительность задержки дыхания изменилась незначительно, а на показатели реакции ССС легкоатлетические упражнения оказали существенное влияние.

Определение силы нервных процессов осуществлялось с помощью теппинг-теста. Как в начале (68 %), так и в конце (54 %) эксперимента в группе старшеклассников отмечается преимущественно нисходящий тип работоспособности. На основании кривой работоспособности определяются качественные оценки силы нервной системы.

Определение волевых качеств осуществлялось с помощью тестирования по методике Н. И. Дереклеевой [22]. Установлено, что у старшеклассников сила воли достаточно твердая, а поступки реалистичны и взвешены. С твердой волей в начале эксперимента – 14 %, в конце – 6 %, в конце эксперимента со слабой волей – 14 %. Возможно, старшеклассники не прилагают сознательных усилий, чтобы обрести контроль над своими действиями и поведением и для выработки эмоционально-волевых качеств.

Выявление уровня умственной работоспособности проводилось по буквенным таблицам В. Я. Анфимова [23]. По количественным и качественным показателям была проведена статистическая обработка. В результате показатели умственной работоспособности у группы старшеклассников стали выше и в количественных, и в качественных показателях, что говорит о положительном влиянии занятий легкоатлетическими упражнениями. На подвижность нервных процессов занятия легкоатлетическими упражнениями не оказали существенного влияния.

Для изучения изменений показателей развития двигательных способностей проводились контрольные упражнения (тесты) (табл. 2). Судя по полученным данным, в конце экспериментальной работы результаты выше, чем в начале, а значит, занятия легкоатлетическими упражнениями оказывают существенное влияние на уровень развития двигательных способностей.

Результаты психосоциальных исследований занесены в табл. 3. Очевидно, что по уровню положительных качеств в группе старшеклассников в основном преобладает реалистическая самооценка. В начале эксперимента завышенную самооценку имело больше старшеклассников (26 %), чем в конце эксперимента (14 %), это говорит о том, что учащиеся нередко переоценивают свои способности. В конце эксперимента заниженная самооценка наблюдается у 26 %.

По уровню отрицательных черт наблюдается обратная картина. Адекватная самооценка зафиксирована только у 1 человека в начале эксперимента, в конце эксперимента – отсутствует у всех. Завышенно оценивают свои отрицательные черты

Табл. 2. Результаты тестирования двигательных способностей

Tab. 2. Test results of motor abilities

	Значения средних арифметических величин, $\bar{X}$	Значения средних квадратических отклонений, $\delta$	Значения статистических ошибок, $m$	Значения t-критерия Стьюдента, ( $t_{0,05}=2,05$ ), $t$
<i>Прыжок в длину с места, см</i>				
констатирующий этап	217,3	11,5	3,07	2,18
контрольный этап	230	18,7	5	
<i>Подтягивание из виса, количество раз</i>				
констатирующий этап	11,7	4,6	1,2	3,9
контрольный этап	17,6	3,7	1	
<i>Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, количество раз</i>				
констатирующий этап	32,1	16,1	4,3	4,4
контрольный этап	55,7	12,1	3,2	
<i>Вис на перекладине, с</i>				
констатирующий этап	37,4	12,9	3,4	2,13
контрольный этап	50	18,4	4,9	
<i>Наклоны вперед из положения сидя на полу, см</i>				
констатирующий этап	15,5	6,34	1,6	2,1
контрольный этап	20,1	4,89	1,2	
<i>Поднимание туловища из положения лежа на спине, количество раз</i>				
констатирующий этап	38,7	5,76	1,5	4,07
контрольный этап	49,3	8,6	2,2	

Табл. 3. Результаты психосоциальных исследований, %

Tab. 3. Results of psychosocial studies, %

Оцениваемые качества	Положительные			Отрицательные		
	адекватная	завышенная	заниженная	адекватная	завышенная	заниженная
Самооценка						
Констатирующий этап	74	26	–	6	26	68
Контрольный этап	60	14	26	–	14	86

в начале эксперимента 26 %, в конце эксперимента – 14 %, у этих старшеклассников имеется неудовлетворенность собой и презрение к себе. Заниженно оценивают отрицательные качества в начале эксперимента 68 %, в конце эксперимента 86 %, это указывает на то, что старшеклассники идеализируют себя и свои отрицательные черты.

Данные об успеваемости старшеклассников получены в процессе опросов, которые проводились в форме беседы. В конце работы успеваемость оказалась выше (60 %), по сравнению с началом эксперимента (40 %). Регулярная физкультурно-спортивная деятельность оказывает положительное влияние на успеваемость старшеклассников.

Социологическое исследование общих мотивов занятий физической культурой и спортом старшеклассников проводилось с помощью метода анкетного опроса. Его итоги показали, что в начале экспериментальной работы 47 % респондентов ответили, что «всегда с интересом и желанием занимаются физической культурой», в конце экспериментальной работы такой вариант ответа выбрало 53 % опрошенных. Результаты опроса показали, что основным мотивом занятий физической культурой и спортом у старшеклассников является желание быть сильными и красивыми, а у тех, кто уже занимается спортом, дополнительно присутствует интерес получения удовольствия от занятий.

### Заключение

На процесс физического развития старшеклассников оказывают влияние разнообразные факторы: хронические соматические заболевания детского возраста, нарушение питания, социально-гигиенические, климатические и экологические условия, наследственность и др. Регулярное выполнение физических упражнений повышает тонус всего организма, восстанавливает работоспособность. Легкоатлетические упражнения обеспечивают оптимальный двигательный режим, т. к. норма двигательной активности старшеклассников должна составлять не менее 12–18 тыс. движений в сутки, степень двигательной активности учащегося является показателем развития потенциала здоровья и функционального состояния организма, его основных систем.

Занятия легкой атлетикой в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности содействуют развитию физических качеств, помогают формировать пропорциональную фигуру и укреплять здоровье, обеспечивают профилактику ряда заболеваний (нарушения осанки, плоскостопие и др.), тренируют сердечно-сосудистую и другие жизненно важные системы организма через развитие мышечной системы, активно и благотворно воздействуют на работу внутренних

органов. Социологические исследования показывают: занятия легкой атлетикой оказывают положительное влияние на эмоциональное состояние, основным мотивом занятий физкультурно-спортивной деятельностью старшеклассников является стремление быть физически крепкими и сильными.

В старшем школьном возрасте создаются морфологические и функциональные предпосылки для овладения практически любым движением, поэтому необходимо дифференцировать величину физической нагрузки в зависимости от половой зрелости. Для старшеклассников характерна склонность к переоценке своих возможностей, это побуждает их без предварительной подготовки выполнять сложные, значительные по нагрузке упражнения. Неустойчивость психики учащихся делает необходимым строить процесс обучения так, чтобы постоянно поддерживать их интерес. Упражнения должны быть эмоциональными, но не иметь чрезмерную сложность.

В старшем школьном возрасте по-прежнему актуальным является применение упражнений, требующих поддержания статических поз, стоек, висов и упоров. При построении занятий следует иметь в виду, что процесс формирования организма ещё не закончен. Необходимо учитывать индивидуальные особенности сформированности к этому возрасту личности учащегося, его склонности и интересы. Важным условием достижения положительного физиологического эффекта является постепенность увеличения физической нагрузки на занятиях, но не стоит преследовать цель ее максимального увеличения.

Проведённое исследование подтвердило гипотезу, которая предполагала возможность обоснования педагогических условий укрепления здоровья старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности, которые проявляются в следующих основных направлениях: оптимизация режима воспитательно-образовательного процесса как средства физического развития, сохранения и укрепления здоровья, формирования ценности здоровья и здорового образа жизни, повышения общей и специальной физической подготовленности; формирование устойчивой мотивации старшеклассников к занятиям, их позитивного отношения к учебной и соревновательной деятельности как средству укрепления здоровья; содействие повышению уровня функциональных резервов организма старшеклассников и предупреждению дезадаптивных нарушений в процессе занятий; развитие профессиональных компетенций преподавателей, обеспечивающих формирование готовности занимающихся укреплять и сохранять свое здоровье, вести здоровый образ жизни.

## Литература

1. Панова Е. Л., Кузьмина Ю. В., Григорьян Я. Г., Богатырева К. В. Роль физических упражнений в философских концепциях здоровья // Теория и практика физ. культуры. 2018. № 12. С. 9–11.
2. Подрезов И. Н., Моськин С. А. Влияние занятий физическими упражнениями на функциональное состояние организма человека и уровень его здоровья // Наука-2020. 2018. № 6. С. 23–28.
3. Рахманов Р. С., Покровский А. В., Дюдяков А. А. О влиянии образа жизни и экологических факторов на состояние здоровья молодежи допризывного возраста // Гигиена и санитария. 1999. № 2. С. 19–21.
4. Рубанович В. Б. Морфофункциональное развитие детей и подростков разных конституциональных типов в зависимости от двигательной активности: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Томск, 2004. 50 с.
5. Сатиев О. Ж., Ахметова З. К., Исмаилова С. И. Физкультурное образование подрастающего поколения // Наука и технологии в современном обществе. 2016. № 1. С. 53–58.
6. Максачук Е. П. Педагогические условия повышения эффективности воспитательной работы в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2014. № 7. С. 124–126.
7. Зданович О. С. Формирование спортивной культуры личности на основе развития школьного спорта // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2011. № 6. С. 12–14.
8. Бурцев В. А., Бурцева Е. В., Алексеева Н. И. Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-21. С. 4750–4754.
9. Система непрерывного физического воспитания как условие адаптации, развития личности, формирования здорового образа жизни / под ред. Э. М. Казина, Н. В. Коваленко. М.: Омега-Л, 2013. 435 с.
10. Шлее И. П. Учет личностных особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья для дифференциации подходов к их обучению // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1. С. 6–12.
11. Новикова Т. В. Физическое воспитание в учреждениях дополнительного образования: история и современность // Образование: прошлое, настоящее и будущее: мат-лы II Междунар. науч. конф. (Краснодар, 20–23 февраля 2017 г.) Краснодар: Новация, 2017. С. 6–8.
12. Мадьяров А. Р. Теоретико-методологические аспекты формирования валеологической культуры учащихся в учреждениях дополнительного образования // Казанский педагогический журнал. 2007. № 4. С. 84–88.
13. Качан А. Г. Научно-методические подходы к формированию современных знаний о здоровье и здоровом образе жизни. СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. Ч. 1. 183 с.
14. Казин Э. М., Сеятицкая В. Г., Лурье С. Б. Адаптация и здоровье. Теоретические и прикладные аспекты. Кемерово: КРИПКиПРО, 2008. 299 с.
15. Коваленко Н. В. Непрерывное физическое воспитание и его роль в развитии школьников и сохранении их здоровья: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2002. 24 с.
16. Жуков Р. С., Лутай М. С., Козлова Н. Ю., Щербинин П. Т. Роль занятий плаванием в укреплении здоровья подростков и их влияние на адаптацию // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 4. С. 93–97.
17. Завитаев С. П. Здоровьесберегающая методика спортивной подготовки юных хоккеистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2004. 23 с.
18. Симень В. П. Педагогические условия развития волевых качеств гиревиков 15–17 лет // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27618> (дата обращения: 12.09.2019).
19. Островский Б. И. Педагогические условия формирования морально-волевых качеств личности подростков в процессе занятий физической культурой // Актуальные проблемы педагогики и образования / под ред. Н. А. Асташовой, А. А. Прядехо. Брянск: РИО БГУ, 2016. С. 127–130.
20. Кириченко В. В. Здоровьесберегающее сопровождение учебного процесса младших школьников в деятельности учреждений дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2013. 22 с.
21. Анаркулов Х. Ф., Ахметов Т. А. Психолого-педагогическая система воспитания нравственно-волевых качеств кикбоксеров // Вестник физической культуры и спорта. 2017. № 2. С. 3–11.
22. Дереклеева Н. И. Научно-исследовательская работа в школе. М.: Вербум, 2001. 48 с.
23. Сборник практических работ по курсу «Физиология человека» / сост. О. Е. Фалова. Ульяновск: УЛГТУ, 2007. 29 с.

## Pedagogical Conditions for Improving the Health of Senior Pupils Doing Athletics in Institutions of Additional Sport Education

Alexander A. Kondratov<sup>а</sup>; Rodion S. Zhukov<sup>а, @</sup>

<sup>а</sup> Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000

@ tofk@kemsu.ru

Received 01.10.2019. Accepted 25.11.2019.

**Abstract:** The present research featured the pedagogical conditions for improving the health of senior pupils that are doing athletics in institutions of additional sport education. The research objective was to justify the pedagogical conditions of health promotion for high school students involved in sports. The research methods included: analysis and synthesis of scientific and methodological literature data; methods for assessing physical development (anthropometry, methods of studying posture), functional state of body (pulsometry, dynamometry), psychophysiological state, psychodynamic functions, physical qualities (testing), psychosocial studies (conversations, questionnaires), and methods of statistical processing. The research resulted in a pedagogical model of conditions that can strengthen the health of senior pupils involved in additional sport education. The authors studied and experimentally verified pedagogical conditions of health promotion for senior pupils doing track and field athletics. They proved that the ideal pedagogical conditions should meet the following requirements. First of all, one has to define the necessary organizational, information-educational, and educational-motivational measures. Second, the procedure requires a comprehensive psychological, pedagogical, and physiological monitoring of health indicators of pupils. Finally, one should define criteria for evaluating the effectiveness of the educational process.

**Keywords:** pedagogical model, sports, monitoring, educational and motivational measures, physical development, health-saving support

**For citation:** Kondratov A. A., Zhukov R. S. Pedagogical Conditions for Improving the Health of Senior Pupils Doing Athletics in Institutions of Additional Sport Education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(3): 223–230. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-223-230>

### References

1. Panova E. L., Kuzmina Yu. V., Grigoryan Ya. G., Bogatyreva K. V. The role of physical exercises in the philosophical concepts of health. *Teoriya i praktika fiz. kultury*, 2018, (12): 9–11. (In Russ.)
2. Podrezov I. N., Moskin S. A. Influence of exercises by physical exercises on the functional condition of the human body and the level of his health. *Science-2020*, 2018, (6): 23–28. (In Russ.)
3. Rakhmanov R. S., Pokrovsky A. V., Diudiakov A. A. To the influence of lifestyle and environmental factors on the health of young people of pre-army age. *Gigiena i sanitariia*, 1999, (2): 19–21. (In Russ.)
4. Rubanovich V. B. *Morphological and functional development of children and adolescents of different constitutional types depending on physical activity*. Dr. Med. Sci. Diss. Abstr. Tomsk, 2004, 50. (In Russ.)
5. Satiev O. Zh., Akhmetova Z. K., Ismailova S. I. Physical education of the younger generation. *Nauka i tekhnologii v sovremennom obshchestve*, 2016, (1): 53–58. (In Russ.)
6. Maksachuk E. P. Pedagogical conditions of the educational work efficiency increase at the sports profile institutions of the additional education. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2014, (7): 124–126. (In Russ.)
7. Zdanovich O. S. Formation of personal sports culture based on development of school sports. *Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, 2011, (6): 12–14. (In Russ.)
8. Burtsev V. A., Burtseva E. V., Alekseeva N. I. Pedagogical conditions of formation of sports culture of the studying youth in process it is sports the focused physical training. *Fundamentalnye issledovaniia*, 2015, (2-21): 4750–4754. (In Russ.)
9. *The system of continuous physical education as a condition of adaptation, personality development, and healthy lifestyle formation*, eds. Kazin E. M., Kovalenko N. V. Moscow: Omega-L, 2013, 435. (In Russ.)
10. Shlee I. P. The considerations of personal features of students with disabilities health for differentiating approaches to their training. *Professional education in Russia and abroad*, 2019, (1): 6–12. (In Russ.)
11. Novikova T. V. Physical education in institutions of additional education: history and modernity. *Education: past, present and future: Proc. II Intern. Sci. Conf., Krasnodar, February 20–23, 2017*. Krasnodar: Novatsiia, 2017, 6–8. (In Russ.)
12. Madiarov A. R. Theoretical and methodological aspects of formation valueological culture of students in institutions of further education. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*, 2007, (4): 84–88. (In Russ.)
13. Kachan L. G. *Scientific and methodological approaches to the formation of modern knowledge of health and healthy lifestyle*. St. Petersburg: GNU IOV RAO, 2005, pt. 1, 183. (In Russ.)

14. Kazin E. M., Selyatitskaya V. G., Lurye S. B. *Adaptation and health. Theoretical and applied aspects*. Kemerovo: KRIPKiPRO, 2008, 299. (In Russ.)
15. Kovalenko N. V. *Continuous physical education and its role in the development of schoolchildren and the preservation of their health*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Kemerovo, 2002, 24. (In Russ.)
16. Zhukov R. S., Lutay M. S., Kozlova N. Yu., Shcherbinin P. T. The role of swimming in the teenagers health improvement and their impact on adaptation. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2019, (4): 93–97. (In Russ.)
17. Zavitaev S. P. *Health-saving methodology of sports training of young hockey players*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Chelyabinsk, 2004, 23. (In Russ.)
18. Simen V. P. Pedagogical conditions of development of volitional powers at 15–17-year-old kettlebell-lifters. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 2018, (3). Available at: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27618> (accessed 12.09.2019). (In Russ.)
19. Ostrovskii B. I. Pedagogical conditions of formation of moral-volitional qualities of the personality of adolescents in the process of physical education. *Actual problems of pedagogics and education*, eds. Astashova N. A., Pryadekho A. A. Bryansk: RIO BGU, 2016, 127–130. (In Russ.)
20. Kirichenko V. V. *Health-saving support for the educational process of younger schoolchildren in the activities of institutions of further education*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Kemerovo, 2013, 22. (In Russ.)
21. Anarkulov Kh. F., Ahmetov T. A. Psychological and pedagogical system of education of moral and volitional quality of kickboxers. *Vestnik fizicheskoi kultury i sporta*, 2017, (2): 3–11. (In Russ.)
22. Derekleeva N. I. *Research work at school*. Moscow: Verbum, 2001, 48. (In Russ.)
23. *Collection of practical works on Human Physiology*, comp. O. E. Falova. Ulyanovsk: UISTU, 2007, 29. (In Russ.)

## К проблеме формирования готовности старшекласников к выбору будущей профессиональной деятельности

Зоя В. Крецан<sup>a, @</sup>; Евгений В. Морозов<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 650070, Россия, г. Кемерово, ул. Заузелкова, 3

<sup>b</sup> Средняя образовательная школа № 99, 650070, Россия, г. Кемерово, пр-т Молодежный, 20  
@ z.kretsan@gmail.com

Поступила в редакцию 18.09.2019. Принята к печати 10.10.2019.

**Аннотация:** В качестве предмета исследования определены педагогические условия формирования готовности старшекласников к выбору будущей профессиональной деятельности. Цель – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность реализации педагогических условий протекания данного процесса. В результате проведенного исследования расширены научные представления об особенностях формирования готовности старшекласников к выбору будущей профессиональной деятельности. В статье показан перечень теоретических подходов к исследуемой проблеме, рассмотрены компоненты готовности, предложена авторская интерпретация ее структуры. Дополнены представления о сущностных характеристиках готовности старшекласников к выбору в части описания компонентов, определяющих специфику анализа альтернатив и принятия решения с учетом осмысленности жизненного опыта. Предложены инновационные методы обучения старшекласников образовательной организации, доказана возможность формирования готовности старшекласников в текущий период времени посредством целенаправленного вовлечения обучающихся в деятельность органов школьного самоуправления.

**Ключевые слова:** структурные компоненты готовности, педагогические условия, инновационные формы обучения, методы организации учебного процесса, школьное самоуправление

**Для цитирования:** Крецан З. В., Морозов Е. В. К проблеме формирования готовности старшекласников к выбору будущей профессиональной деятельности // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 3. С. 231–239. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-231-239>

### Введение

Актуальность темы определяется постоянно изменяющимися внешними условиями (социально-экономическими, культурно-бытовыми, научно-техническими, информационно-технологическими и пр.), оказывающими непосредственное и опосредованное влияние на формирование психологической готовности выпускника образовательной организации к выбору будущей профессиональной деятельности, его личностное становление и развитие. Для повышения результативности образовательных процессов важно не только понимать специфику (структуру) и условия формирования готовности личности к выбору будущей профессии в современных условиях, но и вырабатывать новые подходы к организации учебного процесса.

Противоречия между мотивирующими и демотивирующими факторами внешней среды в определенных условиях становятся определяющими для формирования устойчивой готовности старшекласника к выбору будущей профессиональной деятельности и дальнейшего профессионального становления (развития) специалиста в целом. В представлении авторов, это противоречия между идеальной моделью существования личности в профессии и реальным положением дел: *как должно быть* и *как есть*, – а также противоречия между амбициозными целями (*я хочу*)

и личностной самооценкой (*я могу*). Данные противоречия при определенных условиях могут приобретать форму диалектических, разрешение которых приводит к движению (развитию) либо к стагнации личности в различных видах деятельности. Результатом позитивного разрешения данных противоречий, в частности, является формирование устойчивой готовности старшекласников к выбору будущей профессиональной деятельности.

Характеризуя понятие готовности многие авторы по-своему определяют его и в зависимости от этого выделяют структуру, главные составляющие, описывают научно-обоснованные методы ее формирования для различных категорий специалистов. Рассмотрим более подробно исследуемое понятие.

Согласно точке зрения Д. К. Войтюка, психологическая готовность личности к выбору различных видов деятельности представляет собой результат интеграционного взаимодействия (синергии) личностно-мотивационных и функционально-деятельных факторов [1].

В общем смысле трактовки понятия *готовность* варьируются от положительного отношения к избранной деятельности до интегративного состояния личности, обеспечивающего эффективную деятельность. Готовность (в широком смысле) является философской категорией,

отражающей всестороннюю убежденность человека совершать определенные действия, добываясь в них поставленных целей.

Мы поддерживаем позицию С. П. Гурской, которая констатирует факт наличия внешних компонентов изучаемого явления, формирующихся под влиянием внешней среды (воспитание, обучение и др.) и внутренних, психологических, в большей степени зависящих от эмоционально-психологических качеств конкретной личности [2]. Внешние и внутренние компоненты психологической готовности взаимосвязаны. Автор убедительно доказывает, что доминирующее значение в формировании готовности имеет выраженность внутренних, т. е. психологических факторов.

По мнению В. Б. Дворцова, готовность к деятельности представляет собой интегративное образование в виде сочетания активно-действенного состояния личности, сформированных профессионально-специализированных компетенций и наличия профессионально-значимых и личностных качеств: воли, внимания, коммуникабельности, эмоциональной устойчивости, настойчивости, самостоятельности и ответственности в принятии решений [3].

Итак, в педагогической и психологической научной литературе под готовностью понимают психический феномен, обеспечивающий эффективность и устойчивость деятельности человека в окружающем пространстве, в профессиональном выборе.

Опираясь на данные, полученные в исследовании Ю. Л. Еремкина и О. А. Пчелкиной, считаем необходимым актуализировать данную проблему в аспекте обеспечения условий для подготовки выпускников образовательных организаций к самостоятельному выбору будущей профессиональной деятельности [4].

Перейдем к анализу теоретических подходов к изучению проблемы готовности личности к выбору будущей профессиональной деятельности. Как отмечалось выше, среди исследователей нет единства мнений относительно интерпретации содержания данного феномена. Это обусловлено различными сферами деятельности самих исследователей, временем становления их как ученых и периодом исследований. Очевидно, что для каждой прикладной сферы профессиональной деятельности, в каждом временном периоде, в определенных социально-экономических условиях будет своя трактовка этого феномена при сохранении наиболее общих его характеристик. А. А. Деркач правомерно констатирует наличие различных оснований при изучении феномена готовности к деятельности, относя к их числу как личностно-эмоциональные характеристики, так и состояния психических функций отдельной личности [5].

Т. В. Амосова отмечает наличие личностно-деятельного подхода, представители которого под психологической готовностью понимают конечный результат подготовки к определенной профессиональной деятельности, которая рассматривается как интегральное личностное образование, состоящее из определенных компонентов, а также личностных качеств [6]. Таким образом, данный подход

предполагает интегративное сочетание, синергию личностных особенностей, функционального состояния и подготовленности личности к определенному виду деятельности.

О. С. Нестерова аргументированно объясняет наличие вариативности интерпретаций понятия «готовность к различным видам деятельности» как отдельного свойства и качества личности, как способности, как элемента самосознания [7].

Достаточный уровень известности в решении проблемы готовности к выбору деятельности имеет функционально-профессиональный или функционально-деятельный подход. В рамках данного подхода М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [8] предлагают изучать готовность как определенное психическое состояние, которое выступает детерминантой эффективности любой деятельности. Авторы определяют готовность как активность человека на этапе подготовки к деятельности, определенное психологическое состояние, предрасположенность действовать тем или иным образом. Готовность в таком понимании представляет собой динамическое образование, возникающее с момента определения цели деятельности и развивающееся по модели поведения и плана действий в данной ситуации. Логическим завершением данного состояния является осуществление предметных действий. В целом сторонники функционального подхода характеризуют готовность как состояние концентрации психических, интеллектуальных и физических возможностей человека, достигающих высшей степени.

Описывая структуру психологической готовности к выбору профессии, О. А. Капина справедливо отмечает важность структурно-психологического подхода, в рамках которого исследуются элементы (компоненты) психологической подготовленности во взаимосвязи в условиях конкретной профессиональной деятельности [9].

Анализ различных подходов к пониманию сущности психологической готовности к выбору будущей профессиональной деятельности позволил нам сделать вывод, что на сегодняшний день в сфере педагогики и психологии нет единого подхода к исследованию феномена готовности. Каждый из авторов в зависимости от научной школы и личных предпочтений формулирует свой подход или усиливает отдельные факторы существующих подходов, обогащая тем самым научную базу исследования данной области. Таким образом, разделение на подходы к пониманию готовности является весьма условным.

Проблема готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности является одной из значимых в современной педагогической науке, однако до сих пор данный феномен не получил однозначную психолого-педагогическую интерпретацию. Причины этому все те же: различные профессиональные предпочтения авторов, разные научные школы, глубина исследований и др. В то же время отсутствие однозначности в подходах открывает путь к широкому и всестороннему освещению проблемы, в ходе которого постепенно будут выкристаллизовываться наиболее общие характеристики и структура данного феномена.

А. В. Бесклубная констатирует, что в отечественной научно-педагогической литературе нет единого понимания структуры готовности к выбору будущей профессиональной деятельности [10]. В то же время многие авторы выделяют по различным признакам и основаниям определенное количество тех или иных структурных компонентов, выбор которых обусловлен в основном их научной школой, временным периодом и профессиональной направленностью исследования. Ряд авторов, исследуя феномен готовности, приводят лишь перечень структурных элементов, не раскрывая их семантику. Анализ подходов к формированию

готовности показывает, что она должна структурироваться с опорой на содержание профессиональной деятельности. Для нас представляется важным рассмотреть структуры готовности в рамках двух основных подходов профессиональной деятельности: личностно-деятельного и функционально-деятельного – и представить свое видение структуры готовности к выбору деятельности. Следует отметить, что такое деление весьма условно, четкая граница между двумя этими подходами к исследованию феномена готовности отсутствует (табл. 1).

**Табл. 1. Структурные компоненты готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности**  
**Tab. 1. Structural components of the career choice readiness in high school students**

Компонент	Сущность
<b>Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. [8]</b>	
Мотивационный	положительное отношение к своей профессиональной деятельности, потребность в достижении личного успеха (карьера), осознание своих целей и задач в профессии
Ориентационный	наличие профессиональных знаний и представлений об особенностях и условиях профессии, о ее требованиях к качествам личности
Операциональный	профессиональные компетенции, необходимые для достижения результатов в профессии
Волевой	развитый самоконтроль, самомобилизация, настойчивость, работоспособность, умение управлять своими эмоциями и внутренними ресурсами
<b>Хамизова И. Х. [11]</b>	
Мотивационный	устойчивая профессиональная направленность, мотивация к профессии, установка на успешную профессиональную деятельность
Оценочный	умение адекватно оценивать свой профессиональный уровень и видеть перспективы существования в профессии
Компетентностный	сформированность общекультурных и профессиональных компетенций, умение решать профессиональные задачи и достигать поставленных целей
Креативный	творческий подход к решению профессиональных задач, оригинальность, творческое мышление, любознательность, умение анализировать ситуацию и принимать адекватные решения
Эмоционально-волевой	ярко выраженная профессиональная направленность, профессиональные мотивы, установка на успешную профессиональную деятельность
<b>Столяренко А. М. [12]</b>	
Мотивационный	наличие мотивов, побуждающих к действиям
Познавательный (когнитивный)	способности понимать и адекватно оценивать окружающий мир
Эмоциональный	качества, сопряженные со способностью эмоционально-чувствительно относиться к происходящему
Волевой	качества, обеспечивающие преодоление трудностей
Психомоторный	психические свойства и качества личности, участвующие в осуществлении движений
<b>Крюкова Т. Б. [13]</b>	
Мотивационный	наличие устойчивой профессиональной направленности (профессионального выбора)
Саморегуляционный	умение личности регулировать собственную активность и брать ответственность за полученный результат
Оценочный	критическая самооценка профессиональной подготовленности, компетентности и их соответствия требованиям процессов решения профессиональных задач
<b>Морозова И. С., Коломеец Л. А. [14]</b>	
Мотивационный	развитие устойчивой мотивации к профессиональному образованию и качеств личности, которые обеспечивают успешное существование в профессии
Когнитивный	формирование у старшеклассников системных представлений о предстоящей профессиональной деятельности (образ или идеальная модель профессии)
Личностно-смысловой	наличие осознанного личностного смысла избранной профессии

И. А. Кучерявенко в структуре готовности выделяет мотивационно-ценностный, эмоциональный и когнитивный компоненты [15]. При этом автор отмечает, что психологическая готовность не статична, а носит динамический характер и зависит от сферы профессиональной деятельности. Профессиональный выбор, или осознанная потребность в профессии, – основной компонент психологической готовности. Рассматривая алгоритм формирования готовности, автор утверждает, что в основе лежат личностные мотивы, на базе которых формируются цели и задачи, которые соотносятся с внутренними ресурсами, при их адекватном состоянии начинается процесс реализации. Человек задействует все доступные физические, психофизиологические и интеллектуальные средства и способы действий для достижения поставленных целей.

При определении структурных компонентов готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности мы опирались на точку зрения И. В. Семчук, согласно которой каждому конкретному виду деятельности необходим определенный набор компонентов готовности к выбору и реализации [16].

Теоретический анализ сущности понятия *готовность к выбору будущей профессиональной деятельности* позволил нам уточнить его семантическое наполнение и определить место данного явления в процессе профессионального становления личности. Мы рассматриваем готовность как совокупность особенностей и качеств человека и определяем ее как структурно-функциональное образование, психический феномен, характеризующий интегративное качество личности, обеспечивающее эффективное осуществление профессиональной деятельности. Опираясь на позицию Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, подчеркиваем, что готовность формируется на базе профессиональной пригодности с помощью специализированной подготовки (профессионального образования) и воспитания, воздействующего на операциональную сферу и сферу профессиональной направленности личности [17]. Исходя из вышеизложенного, выделяем в структуре готовности мотивационный, когнитивный, операциональный и регуляторный компоненты.

#### Методы и материалы

Проведенный теоретический анализ позволил нам сформулировать проблемный вопрос исследования: каковы педагогические условия формирования готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности. Цель – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность реализации педагогических условий формирования готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности. Мы полагаем, что она формируется под влиянием используемых инновационных форм и методов организации образовательного процесса и благодаря вовлечению старшеклассников в органы школьного самоуправления. Нами были использованы теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение), практические (анкетирование,

количественный и качественный анализ, обобщение результатов анкетирования) и интерпретационные (выявление закономерностей функционирования и развития изучаемых параметров) методы исследования.

В исследовании приняли участие 42 обучающихся 10-х классов МБОУ «СОШ № 99» (г. Кемерово). На этапе констатирующего эксперимента нами были получены данные, позволяющие определить уровни сформированности изучаемого феномена (табл. 2).

В ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента были проведены диагностические срезы на предмет выявления исходного уровня готовности старшеклассников, проанализированы их результаты, изучены исходные условия, определены качественные характеристики компонентов готовности к выбору будущей профессиональной деятельности. Определено три средних показателя уровня готовности: низкий (23,8 % выборки), средний (42,9 %) и высокий (33,3 %). Среди изученных показателей были выделены те, которые требуют определенной корректировки посредством создания педагогических условий (умение планировать свою деятельность, умение анализировать последствия, умение распределять обязанности).

#### Результаты

Главной особенностью психологической готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности является её интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности и согласованности внутренних структур личности, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования. Здесь мы имеем в виду совокупность психологических характеристик, включенных в структуру готовности к выбору (табл. 2).

Рассмотрим возможности применения инновационных форм и методов организации образовательного процесса как условия формирования компонентов готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности.

Выбор форм и методов организации учебного процесса в образовательной организации определяется характерными особенностями обучающихся (различием в возрасте и исходной общеобразовательной подготовке, социальным и культурным уровнем учащихся), а также временем, рыночным спросом на кадры, динамикой развития техники, информационных технологий, новаторством в области педагогики, психологии и социологии. По мнению А. А. Вербицкого и О. Г. Ларионовой, в организации учебного процесса успешно интегрируются как традиционные, классические формы, основанные на вербальном общении педагога (уроки), так и инновационные, характеризующиеся, с одной стороны, использованием новейших информационных технологий, а с другой – ориентированных на личность обучаемых [18]. Использование в учебном процессе инновационных форм и методов требует от учебного заведения контроля результативности применяемых форм и управления инновациями в целом.

В условиях инновационного режима в образовательных организациях идет активный процесс личностного самоопределения и саморазвития как старшеклассников, так и педагогов. Следует учитывать правомерность точки зрения М. К. Акимовой и В. Т. Козловой, обосновывающих факт трансформации и изменчивости взаимоотношений участников образовательного процесса под влиянием их индивидуально-личностных особенностей [19]. В качестве результата внедрения инновационных форм и методов следует рассматривать вариативные трансформации свойств, процессов и состояний всех участников взаимодействия.

Для определения уровня сформированности рассматриваемого феномена используются различные инновационные методы организации учебного процесса (табл. 3).

Таким образом, вариативность использования инновационных методов позволяет обеспечить благоприятные условия для развития познавательных и творческих способностей старшеклассников, активизирует их самостоятельную работу как на занятиях, так и вне учебного заведения, что в целом повышает эффективность учебного процесса. Мы поддерживаем позицию Е. А. Гилевой и Ю. С. Егорова, рассматривающих метод проектов как эффективный способ повышения качества образования [20].

Табл. 2. Уровни сформированности компонентов готовности

Tab. 2. Development of components of career choice readiness

Компоненты готовности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационный	Низкий уровень осмысленности жизни, страх отвержения	Средний уровень осмысленности жизни, мотив достижения	Высокий уровень осмысленности жизни, стремление к принятию
Когнитивный	Низкий уровень представлений о будущем, ориентация на прошлое	Средний уровень представлений о будущем, ориентация на настоящее	Высокий уровень представлений о будущем, ориентация на будущее
Операционный	Отсутствие вариативности способов принятия решений	Наличие не менее двух вариантов способов принятия решений	Наличие более двух вариантов способов принятия решений
Регуляторный	Потребность во внешней регуляции поведения	Смешанный характер регуляции	Потребность во внутренней регуляции поведения

Табл. 3. Методы формирования готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности

Tab. 3. Methods of formation of career choice readiness in senior pupils

Метод	Характеристики
Модульно-рейтинговая система	Метод основан на идее разделения учебного материала на логически завершённые модули. Оценка уровня усвоения происходит по завершении процесса освоения модуля и реализуется посредством контрольных работ, тестов, зачетов и т. д. Набранные по каждому модулю баллы суммируются, и определяется место в рейтинге для каждого обучающегося
Кейс-метод	Основой метода является идея имитирования реального события, сочетающего в себе отражение реальной действительности и предлагаемого учебного материала. Обучающийся должен предложить собственное решение. Педагог должен учитывать возможности вариативного решения предложенной проблемы
Портфолио	Метод ориентирован на сбор и систематизацию информации об успехах и достижениях конкретного обучающегося
Метод развивающейся кооперации	Метод базируется на идее объединения старшеклассников в микрогруппы для решения задач, которые трудно выполнить индивидуально. Группы формируются так, чтобы в них был лидер, генератор идей, функционер, оппонент, исследователь. После каждого урока происходит смена ролей
Метод проектов	В основе метода лежит идея проектирования способов решения определенной проблемы посредством самостоятельно спланированных и реализованных действий. В результате предлагается продукт или презентация идеи
Деловая игра	В основе метода – идея создания команд, соревнующихся друг с другом в процессе решения той или иной задачи. Деловая игра предполагает формирование умения работать в команде, находить выход из нестандартных ситуаций, доказывать свою точку зрения

Согласно точке зрения А. Э. Поповича, учебная деятельность старшеклассника в образовательной организации представляет собой одну из сторон целостного личностного формирования человека [21]. Именно здесь формируются его мотивационные, нравственные и личностные качества, закладывается и развивается его профессиональная направленность. Другой, не менее важной составляющей процесса становления является развитие организаторских и коммуникативных способностей. Эта задача решается как в процессе обучения (участие в конференциях, практикумах, факультативах и др.), так и посредством участия в органах самоуправления, волонтерских и шефских организациях.

Основная задача образовательной организации – обеспечение сформированности параметров готовности выпускника к выбору своей дальнейшей деятельности, что на современном этапе развития техники, технологии и социальных отношений представляет собой грандиозную задачу. Н. Е. Серебровская и А. А. Лукомец аргументированно доказывают важность коммуникативных, организаторских способностей и других личностных качеств [22]. К числу предпочитаемых качеств и компетенций современного выпускника следует отнести самостоятельность, аналитические умения, способность к самоконтролю и самооценке, умение организовать свою работу и работу других. Эти умения и личностные качества развиваются не только благодаря специальным тренингам, но и в процессе участия старшеклассников в Российском движении школьников, отрядах юнармейцев, органах школьного самоуправления, творческих молодежных коллективах и волонтерских движениях. Описывая специфику педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассников, М. И. Губанова справедливо отмечает, что участие в различных общественных организациях повышает активность старшеклассников, помогает развитию талантов и способностей путем самостоятельного проведения мероприятий: концертов, конкурсов, круглых столов, конференций, акций, экскурсий, уроков мужества и памяти [23].

Изучая педагогические условия формирования готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности, мы считаем необходимым рассмотреть потенциальные возможности школьного самоуправления.

Школьное самоуправление – это форма организации социально-обусловленной, общественной и личностно-значимой деятельности обучающихся, направленной на удовлетворение потребностей обучающегося в самостоятельности, общении, самореализации, самоопределении, изменении своего статуса и ориентированной на реализацию и достижение коллективной цели. Следует поддержать позицию Я. А. Безродной, согласно которой самоуправление можно рассматривать как неотъемлемую часть управления гуманистической системой воспитания [24]. Развитие самоуправления консолидирует усилия преподавателей и обучающихся в решении задач, поставленных перед образовательной организацией.

Самоуправление обучающихся реализуется в различных формах самоорганизации молодежи в образовательных организациях, например:

- собрание (конференция) обучающихся;
- совет обучающихся;
- собрание класса;
- собрание актива образовательной организации.

В целом самоуправление можно рассматривать как особую форму самостоятельной общественной деятельности обучающихся, которая, по замечанию Л. Н. Васильевой и др., направлена на решение важных вопросов жизнедеятельности, развитие социальной активности, поддержку социальных инициатив [25].

В связи с этим работа старшеклассников в совете обучающихся, участие в собраниях, кружках по интересам, волонтерских движениях должна находить всемерную поддержку со стороны педагогов образовательной организации. Все это позволяет, по мнению В. И. Поповой и И. А. Королевой, обеспечить сопровождение формирования культурных и социальных компетенций обучающихся [26]. Мы рассматриваем ученическое самоуправление независимо от форм его организации как неотъемлемую часть становления личности будущего специалиста.

Разработанные педагогические условия потребовали опытно-экспериментальной проверки подтверждения, оценки эффективности и целесообразности применения способов и методов работы по формированию готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности.

В результате формирующего эксперимента нами были выделены три средних показателя уровня готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности: недостаточный (4,7 %), средний (63,5 %) и высокий (31,8 %). По сравнению с результатами, полученными на констатирующем этапе, показатели формирующего эксперимента оказались значительно выше. Педагогические условия, установленные в рамках эксперимента, позволили увеличить динамику показателей уровней готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности, что доказывает его эффективность.

### Заключение

Старшеклассник в период своего обучения испытывает двунаправленное психологическое давление внешней среды. С одной стороны, это мотивирующие факторы (идеалы, традиции, врожденные качества личности и предрасположенность к определенной профессии), с другой стороны, проблемы социально-бытового, психологического и имиджевого характера и реальное положение в различных сферах производства и экономики, которые нивелируют уровень мотивации выпускника к самоопределению в определенных профессиональных отраслях. При определенных условиях уровень демотивирующих факторов может привести к полной утрате интереса молодого человека к избранной профессии. Исследования показывают, что уровень мотивации имеет устойчивую тенденцию к понижению на протяжении всего периода обучения, что, несомненно, отрицательным образом сказывается на готовности к самостоятельному выбору будущей профессиональной деятельности. Таким образом, действующее информационное давление

внешней среды в силу определенных условий может оказывать негативное влияние на формирование готовности старшеклассников к выбору деятельности, в том числе и профессиональной, что объективно противоречит целям и задачам образовательных учреждений. Необходимо понимать, что готовность – понятие не статическое, а динамически изменяющееся в соответствии с внешней средой. В статье показано разнообразие подходов известных ученых педагогов и психологов к проблеме формирования готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности. Рассмотрены структурные компоненты различных моделей готовности, предложенных отечественными авторами в различные исторические и временные периоды. Доказана возможность формирования готовности в текущий

период времени посредством создания педагогических условий. Определено, что формы и методы учебного процесса должны не только давать определенную сумму знаний, но и формировать и поддерживать устойчивую мотивацию и, в частности, личностные амбиции к самоопределению и саморазвитию. В этой связи важную роль призвано сыграть участие старшеклассников в органах школьного самоуправления. Опыт участия в различных мероприятиях обеспечивает формирование умений планировать свою деятельность, анализировать последствия, распределять обязанности. Участие старшеклассников в органах самоуправления наряду с социальными задачами призваны решать и задачи по развитию у молодых людей организаторских способностей, умений и компетентности руководителей.

## Литература

1. Войтюк Д. К. Психологическая готовность к профессиональной деятельности как рефлексивный акт // Сибирский учитель. 2002. № 5. С. 33–35.
2. Гурская С. П. Характеристика структурных элементов ситуации выбора // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2012. № 45. С. 4–11.
3. Дворцов В. Б. Формирование готовности курсантов образовательных организаций ФСИН России к обеспечению режима в пенитенциарных учреждениях: итоги и результаты эксперимента // Вестник Кузбасского института. 2017. № 3. С. 174–179.
4. Еремкин Ю. Л., Пчелкина О. А. Старшеклассник как субъект профессионального самоопределения // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях: мат-лы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Рязань, 6–8 октября 2016 г.) Рязань, 2016. С. 358–361.
5. Деркач А. А. Логика акмеологического исследования // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2004. № 2. С. 40–56.
6. Амосова Т. В. Основные подходы к профессиональной готовности в отечественной психологии // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2013. № 8. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2029.htm> (дата обращения: 10.08.2019).
7. Нестерова О. С. Готовность к профессиональной деятельности как стартовая точка на пути к профессионализму // Вестник МГАУ. 2014. № 4. С. 58–61.
8. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн.: БГУ, 1976. 176 с.
9. Капина О. А. Структура психологической готовности к выбору профессии // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 3. С. 205–207.
10. Бесклубная А. В. Особенности профессионального самоопределения современных старшеклассников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2. С. 768–770.
11. Хамизова И. Х. Акмеологические факторы готовности молодых специалистов и студентов к успешной профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2013. 24 с.
12. Столяренко А. М. Профессионально-личностные ориентации в модернизации деятельности образовательных учреждений МВД России // Труды Академии управления МВД России. 2011. № 2. С. 90–94.
13. Крюкова Т. Б. Современные подходы к исследованию проблемы психологической готовности к деятельности в электроэнергетической сфере // Вестник ИГЭУ. 2011. № 1. С. 155–160.
14. Морозова И. С., Коломеец А. А. К проблеме классификации стратегий осуществления выбора старшеклассниками // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 112–114.
15. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2011. № 12-2. С. 60–62.
16. Семчук И. В. Проблема готовности к профессиональной деятельности на этапе обучения // Альманах современной науки и образования. 2011. № 11. С. 117–119.
17. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
18. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

19. Акимова М. К., Козлова В. Т. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 71–77.
20. Гилева Е. А., Егоров Ю. С. Метод проектов – эффективный способ повышения качества образования // Школа. 2001. № 2. С. 69–74.
21. Попович А. Э. Педагогическое руководство профессиональной ориентацией выпускников школы // Среднее профессиональное образование. 2010. № 12. С. 46–49.
22. Серебровская Н. Е., Лукомец А. А. Психологическая готовность к выбору профессии в раннем юношестве: теоретический и практический аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 5. С. 44–48.
23. Губанова М. И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика подготовки учителя. Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2002. 207 с.
24. Безродная Я. А. Самоуправление и его роль в управлении гуманистической системой воспитания // Вестник Российской академии естественных наук. 2006. Т. 10. № 4. С. 70–72.
25. Васильева Н. Л., Иванова В. Ю., Скочилов Р. В., Полякова М. А. Психолого-социальное сопровождение личностного развития как технология // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2009. № 30. С. 46–51.
26. Попова В. И., Королева И. А. Социально-психологическое сопровождение школьников в образовательном процессе // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. № 6. С. 76–81.

## Formation of Career Choice Readiness in Senior Pupils

Zoya V. Kretsan<sup>a,@</sup>; Evgeny V. Morozov<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Kuzbass Regional Institute of Professional Development and Retraining for Educators, 3, Zauzelkova St., Kemerovo, Russia, 650070

<sup>b</sup> Comprehensive School № 99, 20, Molodezhniy Ave., Kemerovo, Russia, 650070

@ z.kretsan@gmail.com

Received 18.09.2019. Accepted 10.10.2019.

**Abstract:** The research featured pedagogical conditions of formation of career choice readiness in high school students. The research objective was to identify, justify, and verify the effectiveness of the pedagogical conditions of formation of career choice readiness in senior pupils. The paper describes specifics of career choice and various approaches to the process. It also features structural components of readiness and introduces its authentic interpretation. The essential characteristics of career choice readiness in senior pupils include the ability to analyze alternatives and make decisions based on life experience. The authors propose innovative methods of teaching educational organization to senior pupils and formation of career choice readiness. In addition, the paper justifies involvement of students in the activities of school self-government.

**Keywords:** components of readiness models, pedagogical conditions, innovative forms of education, educational organization methods, school self-government

**For citation:** Kretsan Z. V., Morozov E. V. Formation of Career Choice Readiness in Senior Pupils. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(3): 231–239. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-231-239>

## References

1. Voityuk D. K. Psychological career choice readiness as a reflective act. *Sibirskii uchitel*, 2002, (5): 33–35. (In Russ.)
2. Gurskaya S. P. Characterization of the structural elements of choice. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology*, 2012, (45): 4–11. (In Russ.)
3. Dvortsov V. B. Formation of readiness of cadets of the educational organizations of the FPS of Russia for providing the mode in penal institutions: results and results of an experiment. *Vestnik Kuzbasskogo instituta*, 2017, (3): 174–179. (In Russ.)
4. Yeremkin Yu. L., Pchelkina O. A. High school student as a subject of professional self-determination. *Pedagogy and psychology as a resource of modern society: actual problems of the educational process in heterogeneous organizations*: Proc. VIII Intern. Sci.-Prac. Conf., Ryazan, November 6–8, 2016. Ryazan, 2016, 358–361. (In Russ.)
5. Derkach A. A. The logic of the acmeological research. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2004, (2): 40–56. (In Russ.)
6. Amosova T. V. The main approaches to the professional readiness in the national psychology. *The Emissia. Offline Letters*, 2013, (8). Available at: <http://www.emissia.org/offline/2013/2029.htm> (accessed 10.08.2019). (In Russ.)

7. Nesterova O. S. Readiness for professional work as a starting point on the road to professionalism. *Vestnik MGAU*, 2014, (4): 58–61. (In Russ.)
8. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. *Psychological problems of career choice readiness*. Minsk: BGU, 1976. 176. (In Russ.)
9. Kapina O. A. A structure of psychological readiness to choose a profession. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, 2011, 2(3): 205–207. (In Russ.)
10. Besklubnaya A. V. Senior schoolchildren professional self-determination today. *Izvestiia Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk*, 2011, 13(2): 768–770. (In Russ.)
11. Khamizova I. Kh. *Acmeological factors of the readiness of students and young specialists for successful professional activities*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Abstr. Kostroma, 2013, 24. (In Russ.)
12. Stolyarenko A. M. Professional and personal orientation in the modernization of the activity of the educational institutions of the Ministry of the Interior of Russia. *Proceedings of Management Academy of the Ministry of the Interior of Russia*, 2011, (2): 90–94. (In Russ.)
13. Kryukova T. B. Modern approaches to research of psychological readiness problem for activity in electric power engineering sphere. *Vestnik IGEU*, 2011, (1): 155–160. (In Russ.)
14. Morozova I. S., Kolomeets L. A. Concerning classification of choice making strategies of high school students. *Theory and Practice of Social Development*, 2013, (11): 112–114. (In Russ.)
15. Kucheryavenko I. A. The problem of psychological readiness for professional activities. *Molodoi uchenyi*, 2011, (12-2): 60–62. (In Russ.)
16. Semchuk I. V. The problem of readiness for professional activity at the training stage. *Almanakh sovremennoi nauki i obrazovaniia*, 2011, (11): 117–119. (In Russ.)
17. Zeer E. F., Symaniuk E. E. Competency-based approach to the modernization of vocational education. *Higher education in Russia*, 2005, (4): 23–30. (In Russ.)
18. Verbitskii A. A., Larionova O. G. *Personal and competency-based approaches in education: problems of integration*. Moscow: Logos, 2009, 336. (In Russ.)
19. Akimova M. K., Kozlova V. T. Accounting for the psychological characteristics of students in the learning process. *Voprosy psikhologii*, 1988, (6): 71–77. (In Russ.)
20. Gileva E. A., Egorov Y. S. The project method is an effective way to improve the quality of education. *School*, 2001, (2): 69–74. (In Russ.)
21. Popovich A. E. Pedagogical management of vocational orientation of school graduates. *Srednee professionalnoe obrazovanie*, 2010, (12): 46–49. (In Russ.)
22. Serebrovskaya N. Ye., Lukomets A. A. Psychological readiness to the choice of profession in early adolescence: theoretical and practical aspect. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*, 2017, 23(5): 44–48. (In Russ.)
23. Gubanova M. I. *Pedagogical support of social self-determination of high school students: theory and practice of teacher training*. Kemerovo: Izd-vo GOU "KRIRPO", 2002, 207. (In Russ.)
24. Bezrodnaya Y. A. Self-government and its role in managing the humanistic education system. *Bulletin of the Russian Academy of Natural Sciences*, 2006, 10(4): 70–72. (In Russ.)
25. Vasilyeva N. L., Ivanova V. Y., Skochilov R. V., Polyakova M. A. Psycho-social escort of personality development as a technology. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology*, 2009, (30): 46–51. (In Russ.)
26. Popova V. I., Koroleva I. A. Organization of social and psychological support of pupils in the educational process. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2013, (6): 76–81. (In Russ.)

## Содержательные характеристики мониторинга психического развития детей в условиях дошкольной образовательной организации

Юлия А. Лаптева<sup>a, @, ID</sup>; Нина И. Федорова<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Новокузнецкий филиал (институт) Кемеровского государственного университета, 654041, Россия, г. Новокузнецк, ул. Циолковского, 23

<sup>b</sup> Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», отделение ранней помощи «Семья», 654080, Россия, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 82А

@aglaiia@mail.ru

<sup>ID</sup> <https://orcid.org/0000-0002-9935-6124>

Поступила в редакцию 25.09.2019. Принята к печати 16.10.2019.

**Аннотация:** Актуализируется проблема организации мониторинга психического развития детей как условие реализации системно-интегративного подхода в психолого-педагогическом сопровождении развития дошкольников в детском саду. Обосновывается необходимость разработки содержательных и технологических сторон мониторинга психического развития детей дошкольного возраста, что соответствует социальному заказу и нормативной базе современного дошкольного образования (федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования). Мониторинг рассматривается в качестве системного инструмента и ключевого условия психолого-педагогического сопровождения дошкольников в современном детском саду. В основной части статьи представлен анализ теоретических подходов к изучению содержательных характеристик мониторинга психического развития детей. Делается вывод, что мониторинг, в отличие от диагностики, позволяет определять статистическую картину результатов психического развития детей, наблюдать и фиксировать динамику развития. Это системный инструмент, который обеспечивает не только возможность осуществлять комплексное изучение, анализ и оценку основных линий психического развития дошкольников, но и рассматривать показатели развития, индивидуальные достижения детей в контексте их морфофункциональных возможностей и социальной ситуации развития. Проанализированы средства диагностики показателей психического развития детей и благополучия их социальной ситуации развития в группе детского сада. Приводятся статистические данные по результатам экспериментальной апробации диагностического компонента программы мониторинга психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста на базе детских садов города Новокузнецк. Сделан вывод, что эффективное использование мониторинга психического развития детей обеспечивается профессиональной компетентностью педагогических коллективов, наличием сетевого взаимодействия детских садов для реализации системного психолого-педагогического сопровождения детей.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, дошкольный возраст, детский сад, социальная ситуация развития, мониторинговое исследование, диагностический компонент

**Для цитирования:** Лаптева Ю. А., Федорова Н. И. Содержательные характеристики мониторинга психического развития детей в условиях дошкольной образовательной организации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 3. С. 240–249. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-240-249>

### Введение

В требованиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) определены целевые ориентиры образовательной деятельности в пространстве современного детского сада. Особое внимание обращается на вариативность содержания образовательных программ, построение индивидуальных образовательных маршрутов с учетом неоднородности потенциальных возможностей детей, состояния их здоровья, неравномерности психического развития. При этом неправомочность оценки образовательных достижений дошкольников в силу высокой гибкости, пластичности и вариативности развития в данный возрастной период, необязательного характера уровня дошкольного

образования приводит к необходимости осуществлять контроль ведущих линий психического развития детей, благополучия социальной ситуации развития, искажение которых не позволит достичь положительных результатов в образовательном процессе.

В этих условиях организация психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития ребенка становится актуальным направлением деятельности педагогического коллектива детского сада, что в свою очередь предполагает наличие системной информации о существенных сторонах имеющихся у дошкольников проблем, их источников, причин возникновения, потенциальных возможностей и путей решения. В этих условиях особо актуализируются задачи поиска инструментов, позволяющих обеспечить

регулярное системное изучение потенциальных возможностей каждого ребенка, отслеживание динамики индивидуального развития детей, выявление и оценивание негативных тенденций, рисков в развитии дошкольников. Однако попытки их практического решения в образовательном пространстве детского сада высвечивают целый ряд проблем, связанных с недостаточностью информационно-методического обеспечения индивидуализации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО); узкой направленностью диагностики как важнейшего звена в системе сопровождающей деятельности, сужающей видение и понимание педагогами задач реализации индивидуальных маршрутов и траекторий образования дошкольников; теоретическими и методологическими сложностями обоснования мониторинга психического развития детей как системного инструмента и ключевого условия психолого-педагогического сопровождения дошкольников в детском саду. Всё это в числе прочего требует решения ряда задач, связанных с разработкой содержательных и технологических сторон мониторинга психического развития детей, их согласования с требованиями и целевыми ориентирами ФГОС ДО и других нормативно-правовых актов, регламентирующих образовательный процесс в современном детском саду. Вышеказанное позволяет обозначить противоречия между:

- требованиями ФГОС ДО по обеспечению индивидуализации образовательного процесса, направленности на личностное развитие детей и отсутствием системного подхода по реализации данных требований в дошкольной организации;
- объективной необходимостью осуществления регулярных диагностических исследований, обеспечивающих хорошо структурированные, конкретные предложения и программы по разрешению проблемных ситуаций в развитии детей и недостаточной интеграцией специалистов разного профиля, которая в числе прочего возникает из-за сокращения штатного расписания детских садов;
- актуализацией задач психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного возраста и недостаточной научно-методической разработанностью мониторинга психического развития как условия реализации системно-интегративного подхода в организации сопровождающей развитие дошкольников деятельности.

Названные противоречия определяют необходимость, во-первых, систематизации теоретических и методологических подходов к пониманию мониторинга психического развития детей, а во-вторых, разработки подхода к обоснованию и выбору методических (диагностических) средств, обеспечивающих систематическое исследование психического и личностного развития детей, оценку условий социальной ситуации развития в группе детского сада. Последнее даёт возможность своевременно принимать управленческие решения по различным направлениям психолого-педагогического сопровождения детей в ДОО, исполнять требование ФГОС ДО по обеспечению амплификации развития детей.

Сложность формулировки определения понятия *мониторинг* связана с его использованием в различных областях науки и практики. В наиболее общем смысле мониторинг рассматривается как способ обеспечения управленческого звена в различных сферах человеческой деятельности своевременной качественной информацией о состоянии системы и происходящих в ней процессах или как самостоятельное направление деятельности отдельных служб, обеспечивающих полноценное функционирование целостной системы. Модернизация образования в 90-х гг. XX в., появление и активное распространение новых информационных технологий привели к широкому использованию мониторинга в педагогической практике. С одной стороны, это способствовало реализации инновационных процессов в образовательных системах разного уровня, позволяя принимать управленческие решения на информационной основе. С другой стороны, широкое использование мониторинга привело к целому ряду методологических и прикладных проблем, сохранивших свою актуальность в настоящее время. Большинство авторов, рассматривая мониторинг в системе образования, исходят из приоритета управления и трактуют рассматриваемое понятие как основание для принятия управленческих решений в организации. Так, в работах А. А. Орлова педагогический мониторинг определяется как длительное слежение за какими-либо объектами или явлениями педагогической действительности (например, за результатами учебно-воспитательного процесса и средствами, которые используются для их достижения). Мониторинг рассматривается как элемент системы информационного обеспечения компетентных управленческих решений в рамках педагогической деятельности [1]. С. Е. Шишов и В. А. Кальней, исследуя проблемы управления качеством образования, понимают мониторинг как технологию управления, «совокупность непрерывных контролируемых действий, позволяющих наблюдать и корректировать по мере необходимости продвижение ученика от незнания к знанию» [2, с. 189]. Мониторинг в этом случае позволяет выявлять и оценивать проверенные педагогические действия через анализ соответствия фактических результатов деятельности педагогической системы её конечным целевым ориентирам за счет обратной связи.

На обязательность диагностического компонента в программе мониторинга в образовании указывает в своих работах А. Н. Майоров, представляя мониторинг в качестве системы сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе. Система ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта и давать прогноз о его развитии в любой момент времени [3]. Область применения психологического мониторинга в образовании ограничена трудностями, связанными, например, с определением целей такого мониторинга, их соответствия управленческой функции, выбором средств мониторинговой деятельности, адекватных целям. Обобщая опыт мониторинга в системе образования в различных регионах РФ, автор обращает внимание на то, что системы мониторинга, ориентированные на детей, зачастую

реализуются вне системы образования либо игнорируют реальные задачи управления. В образовании выбор объекта мониторинга и проектирование его технологических компонентов определяется местом и целесообразностью применения данной информационной системы в управлении.

В. И. Андреев указывает, что мониторинг представляет собой системную диагностику качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая её цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива. Объектом системной диагностики выступает целостная образовательная система, а поэтому центральным моментом мониторинга является не только педагогический процесс (его цели, задачи, содержание, динамика и результаты), но и те, без кого педагогический процесс не может состояться, т. е. субъекты педагогического процесса. Поэтому проблемное поле педагогического мониторинга не сводится к традиционной оценке знаний, умений или даже личностных качеств обучающегося [4].

Идея обязательности системной информации при принятии управленческих решений прослеживается при анализе работ в области использования мониторинга в управлении качеством дошкольного образования и инновационными процессами в дошкольных образовательных учреждениях [5]. В работах целого ряда авторов мониторинг в дошкольном образовании рассматривается с позиции эффективности организации педагогического процесса, а именно как:

- мониторинг образовательной программы и качества дошкольного образования (Н. А. Виноградова, А. Г. Гогоберидзе, Н. В. Микляева и др.) [6–8];
- мониторинг в воспитании познавательной готовности к школе, как система диагностики результатов в процессе формирования готовности к школе в детском саду (Н. В. Абрамовских) [9];
- мониторинг в организации социально-педагогического партнерства (О. А. Сафонова) [10];
- управленческий мониторинг в дошкольном образовании (А. Н. Новоселова, Е. И. Терзюгло) [11; 12];
- комплексный мониторинг педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения (Г. И. Чертенкова) [13];
- мониторинг как компонент психолого-педагогического сопровождения детей в современном детском саду (Ю. А. Лаптева, Н. И. Федорова) [14].

Введение ФГОС ДО стимулирует появление различных проектов в сфере дошкольного образования, например управленческого мониторинга. Задача мониторинга данного вида состоит в отслеживании и оценивании эффективности принятых управленческих решений, т. к. с позиции нормативных актов руководитель обязан в полной мере обеспечить условия реализации образовательной программы и достижения целевых ориентиров [11]. При этом мониторинг в дошкольном образовании, его возможности и управленческое значение представлено только с позиций

изучения и оценки качества образовательного процесса и образовательных услуг. Это, по мнению Г. И. Чертенковой, с одной стороны, указывает на сложность отношений между образовательными достижениями детей и характеристиками качества педагогического процесса в дошкольной организации. С другой стороны, позволяет выделить психическое развитие ребенка как субъекта педагогического процесса в качестве самостоятельной подсистемы образования на этапе дошкольного детства [15]. Комплексный мониторинг, модель которого представляет автор, включает в качестве структурных блоков мониторинг психического развития, мониторинг физического развития и состояния здоровья дошкольников; мониторинг деятельности детей и условий развивающей среды образовательного учреждения.

На современном этапе активно формируются программы мониторинга индивидуального развития детей разных возрастных групп детского сада (Ю. А. Афонкина [16; 17], И. А. Буракова и Е. О. Смирнова [18], Л. В. Свирская [19] и др.), в том числе в области коррекционного и инклюзивного образования детей (М. В. Жигорева [20], И. В. Петрова и Е. О. Андреева [21] и др.). Цель мониторинга такого типа авторы видят в составлении индивидуальных (парциальных) программ развития. Авторами подчеркивается отсутствие единого стандартизированного инструментария для проведения мониторинга психического развития детей дошкольного возраста. В настоящее время предлагается несколько программ мониторинга детей дошкольного возраста, среди них можем отметить «Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах» (Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов) [22], «Мониторинг достижений воспитанниками ДОУ» (Л. В. Свирская), «Мониторинг достижений детьми планируемых результатов» (Н. А. Буракова). Анализ материалов позволяет отметить, что в методических рекомендациях предлагается содержание педагогической диагностики, направленной на оценку достижений детей в различных видах деятельности в соответствии с выделенными в образовательных программах областями. Различия в подходах обнаруживается, прежде всего, в выделяемых авторами показателях и критериях оценки достижений детьми и системой фиксации в картах развития. Диагностика преимущественно ориентирована на выявление актуального состояния и сравнение его с некоторым эталоном, например нормой развития, т. е., по сути, на постановку психологического диагноза. Мониторинг же фиксирует актуальное состояние в целях составления прогноза и обеспечения функции управления ситуацией и процессом [23].

Большинство программ психологического мониторинга представляются авторами в виде больших и малых исследований, построенных батарей психологических опросников, тестов и экспериментальных процедур. Вместе с тем считаем, что профессиональная позиция специалиста, реализующего мониторинговое исследование, существенно отличается от позиции диагноста, который вправе самостоятельно определить цель, показатели развития, выбрать методики их диагностической оценки, требуется лишь согласовать с администрацией образовательной организации

условия и время проведения исследования. Проблема и цель мониторингового исследования всегда формулируется в рамках конкретного запроса от руководства образовательной организации, а поэтому лежит вне поля деятельности психолога. Анализируя запрос, психолог разрабатывает модель (программу) мониторинга, тем самым обозначает показатели развития, критерии отбора методов и методик, определяет направления и возможности использования эмпирических данных в процессе принятия управленческих решений. Содержание программы в рамках принятой модели обсуждается с заказчиком, в результате чего определяется формула конкретного заказа на проведение мониторингового исследования.

Сущностные и содержательные характеристики мониторинга, на наш взгляд, раскрываются с позиции следующих положений: 1) это целостная, полифункциональная система, обеспечивающая непрерывный сбор и структурирование информации, которая используется при принятии управленческих решений, направленных на оптимизацию образовательной системы в конкретной организации; 2) в его основании лежат принципы, обеспечивающие исследованиям такого типа не только непрерывность, проблемную ориентированность и научность, но и более широкие (в отличие от других видов исследований) возможности для оценки аномалий развития системы, внесения оперативных изменений в структуру мониторинга и корректив в отслеживаемый процесс.

Выбор объекта мониторинга и проектирование его технологических звеньев определяется местом и целесообразностью применения данной информационной системы в управлении образованием. Введение мониторинга как системного информационно-аналитического инструмента в практику сопровождения развития детей осуществляется с учетом потребностей деятельности коллективов образовательной организации.

Анализ теоретических и методологических проблем мониторинга в образовании позволяет нам понимать его как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей, где в качестве объекта или системы могут выступать различные явления психолого-педагогической действительности. С методологической точки зрения мониторинг – универсальный тип деятельности, индифферентный к предметному содержанию.

Под мониторингом психического развития детей понимаем систему сбора, обработки, хранения и распространения информации об основных линиях психического развития дошкольника в контексте социальной ситуации группы детского сада, ориентированную на информационное обеспечение управления педагогическими процессами, позволяющую судить о состоянии развития каждого ребенка в определенный момент времени и дающую прогноз его развития. Основными ориентирами диагностического компонента мониторинга могут выступать показатели ведущих линий развития в период дошкольного детства. Такой

мониторинг органично встраивается в систему психолого-педагогического сопровождения детей в ДОО, выступая значимым условием его реализации, т. к. его полифункциональность позволяет наряду с комплексной диагностической работой системно реализовать другие направления психолого-педагогического сопровождения (консультативное, развивающее, коррекционное, просветительское, организационно-методическое, психопрофилактическое). В качестве цели мониторинга психического развития детей правомерно рассматривать информационно-аналитическое обеспечение процесса психолого-педагогического сопровождения развития детей в ДОО. Информационные свойства мониторинга позволяют учитывать психолого-возрастные и индивидуальные особенности детей в процессе проектирования, организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения развития детей в ДОО и поддержки семьи в реализации задач семейного воспитания. Такая цель в структуре комплексного системного психолого-педагогического сопровождения детей в ДОО конкретизируется в задачах:

- организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в сопровождении развития детей в ДОО;
- комплексной оценки актуального психического развития детей, благополучия социальной ситуации развития детей в группе детского сада;
- определения позитивных и негативных тенденций развития детей в возрастной группе;
- разработки программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей группы риска;
- повышения психолого-педагогической компетентности взрослых (родителей / законных представителей детей, специалистов детского сада и центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи – ППМС-центров).

Диагностический компонент мониторинга в структуре психолого-педагогического сопровождения детей непосредственно связан с изучением и комплексной оценкой актуального психического развития детей, благополучия социальной ситуации развития детей в группе детского сада, систематической фиксацией индивидуальных достижений каждого ребенка на разных этапах дошкольного детства, что обуславливает необходимость рассмотрения показателей и методов их диагностической оценки.

#### **Методы и материалы**

Программа мониторинга психического развития детей среднего и дошкольного возраста прошла апробацию и внедрение в 48 дошкольных образовательных учреждениях г. Новокузнецк Кемеровской области. На базе детских садов отработывались содержание функциональных звеньев мониторинга психического развития детей, технологические этапы его реализации. Работа осуществлялась в тесном практическом сотрудничестве кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии факультета Психологии и педагогики Новокузнецкого филиала (института) Кемеровского государственного университета

совместно со специалистами новокузнецкого отделения ранней помощи «Семья» Кузбасского регионального центра ППМС «Здоровье и развитие личности» в рамках реализуемой в регионе комплексной межведомственной целевой программы «Образование и здоровье», существующей в городе более 10 лет. Организация и проведение обследований детей в контексте диагностического компонента психолого-педагогического сопровождения детей осуществлялись на основе запроса, заключения письменного договора с образовательными организациями на оказание диагностических услуг в соответствии с действующими нормативно-правовыми актами, регламентирующими данный вид деятельности в каждой организации.

Программа диагностического компонента является частью модели комплексного мониторинга психического развития детей 4–7 лет [15; 23; 24]. В экспериментальную группу вошли детские сады, участвующие в проекте не менее 3-х лет, где мониторинг представлен как часть системы психолого-педагогического сопровождения детей. Таким образом, результаты экспериментальной группы – это данные, полученные на одних и тех же возрастных группах ( $n=18$ ; 4 детских сада) в исследовании лонгитюдного типа. В контрольную группу вошли данные возрастных групп из тех детских садов, которые заключили договор о сотрудничестве впервые. Данные отражают замеры разных возрастных групп ( $n=18$ ; 5 детских садов). Такое построение экспериментальной выборки, на наш взгляд, позволяет оценить и обосновать значение мониторинга как условия реализации задач целостной системы сопровождения детей в детском саду.

Анализ требований к содержанию образования дошкольников, целевых ориентиров ФГОС ДО позволяет заключить, что в зоне внимания специалистов детского сада должны находиться ведущие линии психического развития дошкольников, в рамках которых складываются основные новообразования возрастного периода. При этом возникает необходимость не только оценить уровень индивидуального психического развития ребенка, зафиксировать пробелы и недостатки в формировании тех или иных психических функций, но и выявить общие тенденции развития детей в возрастных группах и в детском саду в целом.

В основу диагностической программы мониторинга положены три группы показателей психического развития дошкольника. Первая группа показателей отражает ведущие линии личностного роста и развития ребенка: развитие произвольности как новой качественной характеристики в регуляции поведения и деятельности ребенка; развертывание иерархии мотивационной сферы, выделение специфических человеческих мотивов, опосредствованных переживанием взаимоотношений с другими людьми и своего положения среди них, возрастное-индивидуальные особенности соподчинения мотивов; развитие самооценки как единицы самосознания, осознание своего поведения, своих действий, желаний, предпочтений и возможностей в системе отношений с другими людьми. Вторая группа показателей связана с изучением интеллектуальной

и языковой компетентности. Оцениваются умения выбирать соответствующую информацию, использовать интеллектуальные операции, обеспечивающие выполнение действий по достижению намеченной цели, находить способы решения новых задач деятельности, свободно выражать свои желания и намерения, а также пояснять смысл и состав своих действий в общении с другими людьми с помощью языковых средств. Особое место в изучении интеллектуальной компетентности уделено функции воображения, обеспечивающей способность к созданию нового продукта (рисунка, конструкции, образа, движения), который отличается оригинальностью, вариативностью, подвижностью. Третья группа показателей направлена на изучение благополучия социальной ситуации детей в пространстве детского сада через диагностическую оценку индекса тревожности (показатель психоэмоционального напряжения), социометрического статуса ребенка в группе детского сада и показателей благополучности межличностных отношений (уровень благополучия взаимоотношений, коэффициенты взаимности и удовлетворенности взаимоотношениями, индекс изолированности). Включение данных показателей в мониторинг психического развития обусловлено тем, что социальная ситуация развития выступает своеобразной единицей анализа динамики развития ребенка, является истоком и движущей силой развития ребенка. Согласно требованиям ФГОС ДО содержание основной образовательной программы детского сада должно обеспечивать создание максимально благоприятных условий социальной ситуации развития дошкольников.

Установление соотношения измеряемых показателей со способами их изучения позволило нам на этапе анализа и обобщения эмпирического материала провести сравнительный анализ данных по возрастным группам, стандартизировать результаты, выделить качественные и количественные показатели, типичные для детей разных возрастных групп (табл. 1). Полученные в результате апробации эмпирические данные были обработаны с помощью критерия Пирсона ( $\chi^2$ ).

### Результаты

Сравнительный анализ показателей психического развития детей и социальной ситуации в группах контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) выборки показывает общую тенденцию положительной динамики изменения показателей развития детей. Однако достижения в развитии детей экспериментальной выборки более выражены и стабильны (табл. 2). Последнее подтверждается заключениями педагогов-психологов.

Анализ данных позволяет отметить, что динамика изменений в психическом развитии детей по отдельным показателям в экспериментальной выборке выше, чем в контрольной, что свидетельствует о положительном влиянии мероприятий, проводимых в детских садах в рамках действующей в них модели психолого-педагогического сопровождения. Благодаря сопровождающим действиям обеспечено изменение условий социальной ситуации развития детей в группах,

**Табл. 1. Методики и методы изучения психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (4–7 лет)**  
**Tab. 1. Research methods of the mental development of children of middle and senior preschool age (4–7 years)**

Показатели психического развития	Методы и методики
<b>Блок 1. Комплексная оценка показателей личностного и интеллектуального развития</b>	
<i>Критерий 1. Основные линии личностного развития детей</i>	
1. Мотивационная сфера	
1) соотношение мотивов игровой и учебно-познавательной деятельности как показатель освоения ведущей деятельности	тест Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (М. Е. Борисова, Т. Д. Абдурасулова) [25]: <ul style="list-style-type: none"> <li>• субтест Познавательный выбор;</li> <li>• субтест Мотивы самоутверждения;</li> <li>• субтест Мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками</li> </ul>
2) мотивы доминирования / подчинения как показатель деловых форм общения и отношений сотрудничества детей в группе	
3) мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками как показатель освоения смысловых механизмов, регулирующих общение и отношения с людьми	
2. Произвольная сфера	
4) произвольность действий как показатель целенаправленного выполнения действий по зрительному или слуховому образцу	тест Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (М. Е. Борисова, Т. Д. Абдурасулова): <ul style="list-style-type: none"> <li>• субтест Графические фигуры;</li> <li>• субтест Умение выполнять действие в 2, 3, 4 хода;</li> <li>• субтест Произвольность познавательной деятельности</li> </ul>
5) произвольность деятельности как умение сознательно принимать цель и удерживать ее до завершения деятельности	
<i>Критерий 2. Основные линии интеллектуального развития</i>	
6) интеллектуальные действия (ориентировка в окружающей действительности, анализ и синтез, обобщение, группировка, перцептивное моделирование)	тест Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (М. Е. Борисова, Т. Д. Абдурасулова): <ul style="list-style-type: none"> <li>• субтест Уровень ориентировки в окружающей жизни;</li> <li>• субтест Наглядно-образное мышление;</li> <li>• субтест Невербальное мышление (пробы Четвертый лишний, Классификация предметных картинок, Классификация геометрических фигур);</li> <li>• субтест Вербальное мышление;</li> <li>• субтест Перцептивная зрелость</li> </ul>
7) развернутые речевые действия в коммуникации и решении познавательных задач	
<b>Блок 2. Изучение и оценка уровня развития воображения дошкольников</b>	
8) гибкость и динамичность образов и представлений об окружающем мире	тест-игра «На что похоже?»
<b>Блок 3. Изучение самооценки как единицы самосознания</b>	
9) уровень сформированности самооценки	методика Лесенка (модифицированная шкала самооценки С. Г. Якобсона, В. Г. Щур) [26]
<b>Блок 4. Оценка благополучия социальной ситуации развития дошкольников в группе детского сада</b>	
10) статус ребенка в структуре детской группы и характер межличностных отношений детей	социометрическая методика Краски в подарок на день рождения (Е. А. Панько, М. Кашляк) [27]
11) уровень ситуативной тревожности и эмоционального напряжения	тест тревожности Выбери нужное лицо (Р. Тэммл и др.) [28]

что позволяет оптимизировать показатели детской тревожности. Отмечаются определенные успехи по преодолению проблем в развитии мотивации, наращиванию умений и качеств произвольности действий. Своевременный контроль достижений и оценка потенциальных возможностей, обеспеченных системной диагностикой в мониторинге, позволяет педагогам разных возрастных групп варьировать условия для достижения каждым ребенком более высоких результатов в пределах возрастных возможностей детей. К старшему дошкольному возрасту у большей части детей ЭГ появились признаки дифференцированности самооценочного компонента. Наличие профиля и критических оценок указывает на повышение степени адекватности самооценок детей. Результаты социометрического исследования показывают, что большой процент детей ЭГ к окончанию дошкольного возраста переходят из неблагоприятных статусных категорий в благоприятные.

На наш взгляд, статистическая картина, полученная в ЭГ, указывает на тот факт, что к концу дошкольного возраста (подготовительная группа) обнаруживается устойчивая кумулятивная динамика параметров по основным линиям психического развития в сравнении с возрастной динамикой параметров в КГ. Позитивный эффект от мероприятий в рамках сопровождающей развитие детей деятельности накапливается. Это подтверждается значимыми различиями в распределении параметров при сравнении ЭГ и КГ (табл. 2)

практически по всем показателям (исключение составляет линия развития воображения,  $p > 0,05$ ).

### Заключение

С позиции анализа теоретических подходов к описанию сущностных характеристик мониторинга и целесообразности его использования в практике образовательных организаций позволительно рассматривать мониторинг психического развития детей как системный информационно-аналитический инструмент, обеспечивающий сбор, обработку, хранение и распространение информации об основных линиях психического развития дошкольников в контексте социальной ситуации группы детского сада. Ориентированность мониторинга на информационное обеспечение управления педагогическими процессами позволяет рассматривать его как основное звено и базовое условие реализации системно-ориентированного подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей в ДОО.

Вместе с тем считаем, что рассмотрение мониторинга индивидуального развития детей только с позиции комплекса методических инструментов или батареи психологических тестов (как он представлен в методических пособиях) сводит его идею исключительно к диагностике показателей развития, делая последующие мероприятия по сопровождению необязательными. Поэтому идея полифункциональности мониторинга психического развития детей, сопряженность его

Табл. 2. Показатели психического развития детей в экспериментальной и контрольной выборках, %

Tab. 2. Indicators of mental development of children in experimental and control groups, %

Изучаемая сфера	Уровень						$\chi^2$	p
	высокий		средний		низкий			
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ		
<i>Средняя группа детского сада</i>								
Мотивационная	31	33	51	50	18	17	0,101	>0,05
Интеллектуальная	5	7	84	80	11	13	0,598	>0,05
Произвольная	12	14	30	33	58	53	0,522	>0,05
Воображение	24	21	50	49	26	30	0,496	>0,05
Тревожность	8	7	67	72	25	21	0,594	>0,05
<i>Старшая группа</i>								
Мотивационная	43	39	42	46	15	15	0,377	>0,05
Интеллектуальная	14	17	70	70	16	13	0,601	>0,05
Произвольная	27	18	27	33	46	49	2,495	>0,05
Воображение	28	24	54	51	18	25	1,533	>0,05
Тревожность	8	19	80	64	12	17	7,121	<0,05
<i>Подготовительная к школе группа</i>								
Мотивационная	67	48	31	42	2	10	10,130	=0,007
Интеллектуальная	46	28	51	58	3	14	11,946	=0,003
Произвольная	61	36	21	39	18	25	12,983	=0,002
Воображение	33	25	56	52	11	23	5,457	=0,057
Тревожность	12	32	80	56	8	12	14,126	<0,001

целей и задач с организационной структурой психолого-педагогического сопровождения детей обеспечивают наряду с диагностической работой реализацию других направлений деятельности (консультативного, развивающего, организационно-методического и т. п.).

Мониторинг психического развития детей как информационно-аналитическая система позволяет в ходе сопровождающей деятельности оптимизировать различные стороны развития дошкольников. Это отмечено нами в динамике позитивных личностных изменений дошкольников и гармонизации социальной ситуации развития детей ЭГ по результатам апробации и внедрения программы мониторинга в ДОО. Систематическое отслеживание показателей психического развития детей средствами мониторинга позволяет увидеть, что изменение значений параметров и стабильность их проявлений в условиях психолого-педагогического сопровождения выше, чем происходящих в процессе естественного возрастного развития детей. Наличие значимых различий параметров по отдельным критериям в КГ отражает возрастную изменчивость

показателей психического развития детей в период дошкольного детства. Поэтому мониторинг психического развития детей выступает действенным инструментом системного изучения потенциальных возможностей каждого ребенка определенной возрастной группы, органично встраивается в систему психолого-педагогического сопровождения детей в ДОО, которая в свою очередь обеспечивает реализацию целевых ориентиров дошкольного образования.

Эффективное использование мониторинга психического развития детей в детском саду обеспечивается при условии профессиональной компетентности педагогических коллективов, активного сотрудничества и взаимодействия с различными службами и социальными институтами, возможном участии внештатных квалифицированных специалистов. Поэтому в качестве приоритетных направлений могут быть рассмотрены вопросы организации сетевого взаимодействия детских садов для реализации на основе мониторинга системного психолого-педагогического сопровождения детей.

## Литература

1. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. 1996. № 3. С. 61–66.
2. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Российское педагогическое общество, 1998. 354 с.
3. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. СПб.: Образование-Культура, 1998. 344 с.
4. Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования // Известия Российской академии наук. 2001. № 1. С. 35–42.
5. Майер А. А. Управление инновационными процессами в ДОУ. М.: Сфера, 2008. 121 с.
6. Виноградова Н. А., Микляева Н. В., Микляева Ю. В. Мониторинг в современном детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2011. 64 с.
7. Гогоберидзе А. Г., Езопова С. А. Основы разработки системы мониторинга качества дошкольного образования // Человек и образование. 2012. № 4. С. 81–85.
8. Мониторинг в современном детском саду / под ред. Н. В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2008. 63 с.
9. Абрамовских Н. В. Педагогический мониторинг в образовательном процессе дошкольного учреждения // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 3. С. 51–54.
10. Сафонова О. А. Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении (теоретический аспект) // Управление ДОУ. 2002. № 6. С. 23–27.
11. Новоселова А. Н. Проведение педагогического мониторинга в дошкольной образовательной организации в условиях современного законодательства об образовании // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016. № 8. С. 74–76.
12. Терзиогло Е. И. Управленческий мониторинг как средство повышения качества образовательного процесса в дошкольном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. 23 с.
13. Чертенкова Г. И. Комплексный мониторинг как результативно-оценочный компонент целостного педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения // Мир детства и образование: сб. мат-лов VII Всеросс. науч.-практ. конф. (Магнитогорск, 23–24 мая 2013 г.) Магнитогорск, 2013. С. 168–172.
14. Лаптева Ю. А., Федорова Н. И. Мониторинг эмоционального благополучия дошкольников в системе психолого-педагогического сопровождения в дошкольной образовательной организации // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 7-6. С. 73–76.
15. Чертенкова Г. И. Комплексный медико-психолого-педагогический мониторинг как условие оптимизации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 6. С. 240–249.
16. Афонькина Ю. А. Педагогический мониторинг в новом контексте образовательной деятельности. Изучение индивидуального развития детей. Средняя группа. Волгоград: Учитель, 2015. 59 с.
17. Афонькина Ю. А. Педагогический мониторинг в новом контексте образовательной деятельности. Изучение индивидуального развития детей. Старшая группа. Волгоград: Учитель, 2015. 57 с.
18. Бурлакова Н. А., Смирнова Е. О. Диагностическое обследование психического развития пятилетних детей: результаты и выводы // Психологическая наука и образование. 2003. № 4. С. 30–39.
19. Свирская Л. В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста. Великий Новгород: Новгородский институт развития образования, 2011. 96 с.

20. Жигорева М. В. Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. 145 с.
21. Петрова И. В., Андреева Е. О. Модель системы мониторинга динамики развития дошкольников с задержкой психического развития // *Коррекционно-педагогическое образование*. 2015. № 4. С. 66–72.
22. Короткова Н. А., Нежнов П. Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М.: Линка-Пресс, 2014. 49 с.
23. Федорова Н. И. Мониторинг психического развития детей дошкольного возраста в условиях крупного промышленного города // *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 7. С. 134–143.
24. Лаптева Ю. А., Федорова Н. И. Мониторинг психического развития детей в дошкольной образовательной организации. Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2018. 193 с.
25. Борисова Е. М., Абдурасулова Т. Д. Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (4–5 лет). М.: Психологический институт РАО, 1998. 16 с.
26. Щур В. Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей // *Психология личности: теория и эксперимент* / под ред. В. В. Давыдова. М.: Академия, 1982. С. 108–114.
27. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. Мн.: Ушвератэцкае, 1997. 237 с.
28. Тест тревожности (Р. Тэмма, М. Дорки, В. Амен) // *Диагностика эмоционально-нравственного развития* / ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. С. 19–28.

## Content Characteristics of Monitoring of Mental Development in Preschoolers

Yulia A. Lapteva<sup>a, @, ID</sup>; Nina I. Fedorova<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Kemerovo State University (Novokuznetsk branch), 23, Tsiolkovsky St., Novokuznetsk, Russia, 654041

<sup>b</sup> Kuzbass Regional Center for Psychological, Educational, Medical and Social Care "Health and Development", Department of Early Intervention "Family", 82A, Kirova St., Novokuznetsk, Russia, 654080

@ aglailia@mail.ru

<sup>ID</sup> <https://orcid.org/0000-0002-9935-6124>

Received 25.09.2019. Accepted 16.10.2019.

**Abstract:** The paper features the organization of children mental development monitoring as a part of system-integrated approach in psychological and pedagogic support of preschoolers. The authors substantiate the need to develop content and technological aspects of monitoring the mental development of preschool children, which corresponds with the Preschool Education Federal Educational Standard. The authors regard monitoring as a systematic instrument and a key-condition of psychological and pedagogical support of preschoolers in modern kindergartens. The paper introduces an analysis of theoretical approaches to studying substantial characteristics of monitoring of children's mental development. Monitoring, as opposed to diagnostic, helps to define the statistic view of the result of mental development of children and its dynamics. Monitoring of mental development of children is a systematic instrument which makes it possible to conduct complex studies and evaluate the main directions of mental development of preschoolers. It also helps to examine the criteria of development, as well as children's individual achievements in the context of their morphofunctional abilities and social situation. The authors analyzed various ways of diagnosing criteria of children's mental development and the social situation in a kindergarten group. The paper introduces statistic data of the results of experimental testing of a monitoring program of children's mental development in kindergartens of Novokuznetsk. The effective use of monitoring of children's mental development is provided by the professional competence of teaching staff. In addition, there must be a network interaction of kindergartens to implement the system of psychological and pedagogical support of children.

**Keywords:** psychological and pedagogical support, preschool age, kindergarten, social situation of development, monitoring study, diagnostic component

**For citation:** Lapteva Yu. A., Fedorova N. I. Content Characteristics of Monitoring of Mental Development in Preschoolers. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(3): 240–249. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-240-249>

## References

1. Orlov A. A. Monitoring innovative processes in education. *Pedagogika*, 1996, (3): 61–66. (In Russ.)
2. Shishov S. E., Kalnei V. A. *Monitoring the quality of education at school*. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe obshchestvo, 1998, 354. (In Russ.)

3. Maiorov A. N. *Education monitoring*. St. Petersburg: Obrazovanie-Kultura, 1998, 344. (In Russ.)
4. Andreev V. I. Problems of pedagogical monitoring of the quality of education. *Izvestiia Rossiiskoi akademii nauk*, 2001, (1): 35–42. (In Russ.)
5. Maier A. A. *Management of innovative processes in a preschool educational institution*. Moscow: Sfera, 2008, 121. (In Russ.)
6. Vinogradova N. A., Miklyaeva N. V., Miklyaeva Yu. V. *Monitoring in a modern kindergarten*. Moscow: TTs Sfera, 2011, 64. (In Russ.)
7. Gogoberidze A. G., Ezopova S. A. Basis for development of preschool education quality monitoring system. *Chelovek i obrazovaniie*, 2012, (4): 81–85. (In Russ.)
8. *Monitoring in a modern kindergarten*, ed. Miklyaeva N. V. Moscow: TTs Sfera, 2008, 63. (In Russ.)
9. Abramovskikh N. V. Pedagogical monitoring in the educational process of a preschool institution. *Standarty i monitoring v obrazovanii*, 1999, (3): 51–54. (In Russ.)
10. Safonova O. A. Monitoring the quality of education in a preschool institution (theoretical aspect). *Upravlenie DOU*, 2002, (6): 23–27. (In Russ.)
11. Novoselova A. N. Conducting pedagogical monitoring in a preschool educational organization in the context of modern legislation on education. *Novaia nauka: Teoreticheskii i prakticheskii vzgliad*, 2016, (8): 74–76. (In Russ.)
12. Terzioglo E. I. *Management monitoring as a means of improving the quality of the educational process in a preschool institution*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Ekaterinburg, 2001, 23. (In Russ.)
13. Chertenkova G. I. Integrated monitoring as a productive and evaluative component of the holistic pedagogical process of a preschool educational institution. *World of Childhood and Education: Proc. VII All-Russian Sci.-Prac. Conf.*, Magnitogorsk, May 23–24, 2013. Magnitogorsk, 2013, 168–172. (In Russ.)
14. Lapteva Yu. A., Fedorova N. I. Monitoring the emotional well-being of preschoolers in the system of psychological and pedagogical support in a preschool educational organization. *Evraziiskii soiuz uchenykh*, 2015, (7-6): 73–76. (In Russ.)
15. Chertenkova G. I. Complex medical, psychological and pedagogical monitoring as a condition of optimization of pedagogical process in preschool educational establishment. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 2010, (6): 240–249. (In Russ.)
16. Afonkina Yu. A. *Pedagogical monitoring in the new context of educational activity. Studying the individual development of children. Middle group*. Volgograd: Uchitel, 2015, 59. (In Russ.)
17. Afonkina Yu. A. *Pedagogical monitoring in the new context of educational activity. Studying the individual development of children. Senior group*. Volgograd: Uchitel, 2015, 57. (In Russ.)
18. Burlakova N. A., Smirnova E. O. Diagnostic examination of the mental development of five-year-old children: results and conclusions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2003, (4): 30–39. (In Russ.)
19. Svirskaya L. V. *Individualization of education of preschool children*. Velikiy Novgorod: Novgorodskii institut razvitiia obrazovaniia, 2011, 96. (In Russ.)
20. Zhigoreva M. V. *A comprehensive model for supporting the development of preschool children with complex disabilities*. Moscow: RITs MGGU im. M. A. Sholokhova, 2009, 145. (In Russ.)
21. Petrova I. V., Andreeva E. O. Model of monitoring the dynamics of preschool children with mental retardation. *Pedagogic Correction Education Journal*, 2015, (4): 66–72. (In Russ.)
22. Korotkova N. A., Nezhnov P. G. *Monitoring the development of children in preschool groups*. Moscow: Linka-Press, 2014, 49. (In Russ.)
23. Fedorova N. I. Monitoring preschooler's psychic development in the conditions of a large industrial city. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 2010, (7): 134–143. (In Russ.)
24. Lapteva Yu. A., Fedorova N. I. *Monitoring the mental development of children in a preschool educational organization*. Novokuznetsk: NFI KemGU, 2018, 193. (In Russ.)
25. Borisova E. M., Abdurasulova T. D. *Diagnostics of the mental development of children of middle and senior preschool age (4–5 years)*. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO, 1998, 16. (In Russ.)
26. Shchur V. G. Methods of studying the child's ideas about the relationship of other people to him. *Psychology of personality: theory and experiment*, ed. Davydov V. V. Moscow: Akademiia, 1982, 108–114. (In Russ.)
27. *Diagnosis and correction of the mental development of a preschooler*, eds. Kolominskii Ia. L., Panko E. A. Minsk: Ushveratetskoe, 1997, 237. (In Russ.)
28. Anxiety test (R. Tamml, M. Dorki, V. Amen). *Diagnosis of emotional and moral development*, ed. and comp. Dermanova I. B. St. Petersburg: Rech, 2002, 19–28. (In Russ.)

## Применение проектного метода в обучении русскому языку как иностранному студентов вузов Ирана

Нахид Шейхи Джоландан<sup>а</sup>; Мина Зангане<sup>а, @</sup>

<sup>а</sup>Тегеранский университет, 14174, Иран, Тегеран, ул. Шанздах-э-Азар (пр-т Энгелаб), 16

@zangene671@gmail.com

Поступила в редакцию 09.07.2019. Принята к печати 14.11.2019.

**Аннотация:** Статья посвящена рассмотрению проектного метода в обучении русскому языку как иностранному студентов вузов Ирана. Цель – изучить субъектную позицию педагогов по вопросу о возможности применения проектного метода в обучении русскому языку как иностранному студентов вузов Ирана. Исследование проводилось на основе теории проектного метода и лично-ориентированного подхода к обучению русскому языку. Результаты, опирающиеся на анкетирование педагогов (13 человек), показывают, что большинство из них считают этот метод показателем профессионального мастерства. Они подтвердили, что проектная деятельность воздействует на мотивацию учителей и учащихся. Профессиональному мастерству педагогов соответствуют исследовательские и информационные типы проектов. Большинство педагогов иногда реализуют проектную деятельность в образовательной деятельности и отмечают в связи с её применением некоторые трудности, такие как недостаток времени и сил для создания и применения педагогических новшеств; переход педагога от роли наставника к роли консультанта, сотрудника; отсутствие материального стимулирования; отсутствие поддержки со стороны коллег; трудности применения исследовательских, поисковых, проблемных, творческих методов. Результаты могут использоваться для преподавания русского языка иранским студентам в вузах.

**Ключевые слова:** иранские педагоги, проектная деятельность, лично-ориентированный подход, субъектная позиция педагогов, мотивация

**Для цитирования:** Шейхи Д. Н., Зангане М. Применение проектного метода в обучении русскому языку как иностранному студентов вузов Ирана // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 3. С. 250–254. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-250-254>

### Введение

В настоящее время поиск новых педагогических технологий, с одной стороны, связан с отсутствием у части студентов положительной мотивации к изучению иностранного языка, и с другой – студенты сталкиваются с трудностями в связи с несоответствием учебных материалов своим психологическим и личным особенностям. Метод проектов основан на личностном подходе и дает студентам возможность эффективного изучения иностранного языка. Цель – рассмотреть роль педагогов в реализации и применении метода проектов в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) студентов вузов Ирана.

«Личностный подход как путь реализации высшего образования осуществляется на основе общей концептуальной позиции лично-ориентированных коммуникативных педагогических технологий обучения, выступающей дидактической моделью развития личности студента, суть которой состоит в использовании коммуникативных средств и ситуаций, побуждающих студентов к активному поиску личностного смысла, ценности коммуникативного опыта для становления личности человека культуры. Стратегия и путь реализации личностного подхода в высшем образовании выступают теоретическими основами процесса обучения студентов высших учебных заведений» [1, с. 40;

2, с. 146; 3, с. 70]. «Целью лично-ориентированной направленности обучения является создание необходимых условий (социальных, педагогических, методических) для раскрытия и последующего целенаправленного развития индивидуально-личностных черт студента. На современном этапе в таком типе образовательного процесса отношения преподаватель-студент построены на принципах сотрудничества и свободы выбора» [4, с. 34; 5], вследствие которого студенты приобретают свободу действий, выбирая наиболее комфортные условия для обучения.

Именно лично-ориентированный подход в обучении иностранному языку решает следующие практические задачи:

- повышение внутренней и внешней мотивации к изучению иностранного языка;
- активизация мыслительной деятельности;
- развитие творческого мышления и самостоятельности обучаемых;
- повышение интереса к изучению иностранного языка;
- формирование нравственных ценностей;
- развитие умения работать в процессе межличностного общения;
- саморазвитие личности обучаемых [6, с. 232].

Метод проектов основан на лично-ориентированном подходе, дающем возможность использовать современные

подходы к воспитанию студентов в лично-ориентированной ситуации. «Метод проектов позволяет решить проблему мотивации, создать положительный настрой к изучению иностранного языка. Это достигается при помощи переноса центра обучения с преподавателя на студента, создания условий для сотрудничества и взаимодействия среди обучающихся, что является мотивирующим фактором, а позитивная мотивация – это ключ к успешному изучению иностранного языка. Выполнение проектных заданий позволяет студентам видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, следствием чего является повышение интереса к этому предмету» [7, с. 72].

Также необходимо иметь в виду, что любое индивидуальное изыскание нуждается в руководстве: педагог помогает обучающемуся определить индивидуальный маршрут. Но для этого педагогу самому необходимо владеть технологией проектной деятельности, понимать ее суть и знать критерии оценки исследовательской деятельности обучающихся [8, с. 136].

По словам Д. Дьюи, метод проектов – это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы. Д. Дьюи подчеркивал роль учителя в организации и управлении всей познавательной деятельностью учащихся при использовании метода проектов [9; 10, с. 196].

Таким образом, было решено проверить уровень знакомства иранских педагогов с проектным методом. Основной методикой в организации исследования стало анкетирование педагогов. На вопросы анкеты ответили 13 педагогов. 61,5 % участников – мужчины; 38,5 % – женщины. Возраст участников: 30–35 лет – 23,1 %; 36–46 лет – 46,2 %; 47–55 лет – 23,1 %; более 55 лет – 7,7 %. Педагогический стаж участников: до 5 лет – 7,7 %; 5–10 лет – 61,5 %; 16–20 лет – 7,7 %; свыше 20 лет – 23,1 %.

## Результаты

На вопрос «Слышали ли вы о проектной технологии?» 31 % респондентов ответили, что слышали о проектном методе; 38 % не слышали; 31 % слышали, но не в полной мере. Большинство респондентов не достаточно хорошо знакомы с этим методом.

Половина педагогов полностью не знакомы с видами и этапами проектов: 15 % педагогов ответили «Да» на вопрос «Знакомы ли Вы с видами проектов, этапами проектирования?», 31 % – «Нет»; 54 % – «Не в полной мере».

8 % респондентов ответили «Полностью» на вопрос «Считаете ли Вы проектный метод показателем высокого профессионального мастерства?»; 15 % – «Скорее, да»; 77 % считают его частичным показателем.

39 % считают, что условия для развития инновационной деятельности существуют на их факультете; 23 % так не считают; 38 % убеждены, что частично существуют условия для этого. Таким образом, можно надеяться на возможность развития инновационной деятельности в вузах Ирана.

На вопрос «Каким типам проектов соответствует ваше профессиональное мастерство на основе проектного метода?»

получены следующие ответы: исследовательские (46 %); информационные (31 %); творческие (15 %); ролевые / игровые (8 %). Можно сделать вывод, что лишь малая часть педагогов занимаются творческими и ролевыми проектами.

Реализованные виды (формы) организации проектной деятельности: 20 % выполнили монопредметный вид; 50 % – межпредметный; 7 % – надпредметный; 23 % никакой из видов проекта не реализовывали. Половина педагогов имеют опыт по межпредметному виду проектов.

Респондентам был задан вопрос о типе проекта, который, по их мнению, будет наиболее успешным на их факультете. 30 % считают, что это будут исследовательские проекты; 30 % – творческие; 25 % – ролевые / игровые; 15 % – информационные. Ответы показывают, что педагоги подчеркивают роль творчества и игры в обучении русскому языку. Такую точку зрения можно считать положительной тенденцией на пути реализации инновационных технологий в обучении РКИ в Иране.

Сегодня в методике преподавания иностранных языков используются понятия *игровое задание* и *игровая оболочка*. Понятие *игровое задание* предполагает, что любое задание при обучении иностранному языку можно сделать игровым. Под игровой оболочкой понимается игровая форма, которая может быть наполнена различным содержанием и дает педагогу простор для творчества [11, с. 111]. По мнению опрошенных педагогов, использование игровых заданий может быть очень полезным средством осуществления творческих и игровых проектов. Частотность реализации проектной деятельности показывает, что 8 % педагогов регулярно используют данный метод в образовательной деятельности; 77 % – иногда; 15 % – вообще не занимаются проектной деятельностью.

Респондентам был задан вопрос о трудностях, с которыми они сталкивались (в случае употребления) или будут сталкиваться (в случае, если захотят использовать проектный метод в своей деятельности) в организации проектной деятельности. Каждому можно было выбрать три варианта ответа (главных трудности), отражающих их мнение. Были получены следующие результаты:

- недостаток времени и сил для создания и применения педагогических новшеств (69,2 %);
- переход педагога от роли наставника к роли консультанта, сотрудника (38,5 %);
- отсутствие материального стимулирования (30,8 %);
- отсутствие поддержки со стороны коллег (30,8 %);
- трудности применения исследовательских, поисковых, проблемных, творческих методов (30,8 %);
- отсутствие мотивации у педагогов (23,1 %);
- боязнь неудачи при применении нового (15,4 %);
- отсутствие необходимости заниматься новым, поскольку традиционная методика достаточно эффективна (7,7 %).

На вопрос «Каким образом, по Вашему мнению, проектная деятельность воздействует на мотивацию учителей к повышению профессионального мастерства?» были

получены следующие результаты (можно было выбрать три ответа):

- разрабатываются новые формы деятельности (69,2 %);
- стимулирует самопознание (61,5 %);
- способствует самообразованию (46,2 %);
- изучаются новые подходы к образованию (30,8 %);
- разрабатывается методическое и дидактическое обеспечение урока (30,8 %).

Воздействие проектной деятельности на мотивацию учащихся к обучению языку, по мнению иранских педагогов (можно было выбрать три ответа):

- проектная деятельность с помощью умения работать в группе повышает мотивацию учащихся (61,5 %);
- активизация личности в течение работы над проектами воздействует на мотивацию учащихся (61,5 %);
- развитие творчества студентов (53,8 %);
- активизация познавательной деятельности учащихся влияет на их мотивацию (46,2 %);
- проектная деятельность способствует социальной адаптации учащихся к будущей профессии (30,8 %);
- проектная деятельность развивает у студентов их интеллектуальные способности (30,8 %).

Таким образом, умение работать в группе, активизация личности, развитие творчества студентов и активизация познавательной деятельности по очереди выделяются как факторы повышения мотивации студентов.

На вопрос «Какие продукты проектной деятельности, по Вашему мнению, могут быть получены в результате ее реализации?» некоторые педагоги отмечали: самым главным продуктом является опыт; индивидуальные и групповые творческие проекты учащихся для участия на студенческих фестивалях; итоги исследовательских проектов могут быть полезны обществу; реализация проектной деятельности углубляет и расширяет знания учащихся, полученные на уроке, повышает их интерес к предмету, придает учебе смысл, значит повышает мотивацию учащихся; вызвать интерес у учащихся к изучению русского языка; интерес к групповой работе.

Были отмечены положительные моменты использования проектной технологии в работе: эффективная коммуникация между учителем и студентом; в проектной деятельности происходит формирование субъектной позиции у студентов, раскрывается их индивидуальность, реализуются интересы и потребности, что в свою очередь способствует личностному развитию студентов и соответствует социальному заказу на современном этапе; повышение мотивации

у учащихся, учет их индивидуальных интересов; самое главное – это переход на более высокую ступень своего профессионального мастерства; привлечение как можно большего числа студентов в процесс обучения; коллективная работа; проектная деятельность может дать импульс методу обучения русскому языку в Иране.

Приведём предложения преподавателей для реализации проектного метода:

- поделиться с другими преподавателями успешным опытом работы с использованием проектной технологии;
- организовать обучающие семинары по теме *Использование проектной технологии* для преподавателей; каждый преподаватель старается активизировать свою деятельность посредством изучения и внедрения в практическую деятельность технологии;
- подготовить нужную почву для этого, и до сих пор не было возможности для реализации многих предметов, связанных с обучением русскому языку в иранских вузах.

### Заключение

Проведенное анкетирование о применении проектного метода в обучении РКИ студентов вузов Ирана с учетом субъектной позиции педагогов к проектному методу в обучении РКИ в иранских филологических вузах показало, что более половины педагогов полностью не знакомы с этим методом и его видами и этапами. Значительная часть педагогов считают этот метод показателем профессионального мастерства и считают, что существуют условия для реализации этой технологии в Иране. В типологии проектов исследовательские и информационные типы больше всего соответствуют профессиональному мастерству педагогов, между прочим педагоги написали, что творческие и ролевые / игровые типы могут быть более успешными в обучении русскому языку в Иране. Большинство педагогов иногда реализуют проектную деятельность в образовательной деятельности и отмечают некоторые трудности в связи с применением проектной деятельности, такие как недостаток времени и сил для создания и применения педагогических новшеств; переход педагога от роли наставника к роли консультанта, сотрудника; отсутствие материального стимулирования; отсутствие поддержки со стороны коллег; трудности применения исследовательских, поисковых, проблемных, творческих методов. Иранские педагоги отмечают влияние проектной деятельности на мотивацию самих учителей и учащихся.

### Литература

1. Сидакова Н. В. Концептуальная позиция в личностно ориентированном подходе при обучении иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 2. С. 40–43.
2. Сидакова Н. В. Личностно-ориентированный подход как стратегия системного и последовательного процесса обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2. С. 146–149.
3. Максимова Е. Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 173 с.

4. Смирнова Е. В. Аспекты личностно-ориентированного обучения при использовании средств ИКТ в образовательном процессе по иностранному языку // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1. С. 33–37.
5. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
6. Хохленкова Л. А. Личностно-ориентированный подход в обучении иноязычной монологической речи будущих специалистов в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 231–234.
7. Медведева К. О. Технология личностно-ориентированного обучения с помощью метода проектов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 2. С. 72–77.
8. Мынбаева А. К., Садуакасова З. М. Искусство преподавания: концепции и инновационные методы обучения. 2-е изд., доп. Алматы: Казахский национальный университет им. аль-Фараби, 2012. 228 с.
9. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской; под ред. Н. Д. Виноградова. 2-е изд. Берлин: Гос. изд-во РСФСР, 1922. 196 с.
10. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. 3 изд. М.: Академия, 2010. 368 с.
11. Федорова М. А., Чурилова И. Н. Игровые методы как средство оптимизации образовательного процесса при обучении РКИ во взрослой аудитории // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2017. Т. 12. № 6. С. 110–114.

## Project Method in Teaching Russian as a Foreign Language to Iranian University Students

Nahid Sheikhi Jolandan <sup>a</sup>; Mina Zangane <sup>a, @</sup>

<sup>a</sup> University of Tehran, 16, Shanzdah-e-Hazard St. (Engelab Ave.), Iran, Tehran, 14174

@ zangane671@gmail.com

Received 09.07.2019. Accepted 14.11.2019.

**Abstract:** The article features project method in teaching Russian as a foreign language to students of Iranian universities. The research objective was to study the opinions of teaching staff (13 interviewees). The research was based on the project theory and personality-oriented approach. The survey showed that most teachers consider this method an indicator of professional skill and argue that project activities affect the motivation of teachers and students. Most of them implement project method in their work. However, they also point out the following problems: a lack of time and effort to create and apply pedagogical innovations, as well as a lack of material incentives and support from colleagues; problems associated with the transition from the role of a mentor to the role of a consultant; difficulties in applying research and creative methods. The results can be used to teach Russian to Iranian university students.

**Keywords:** Iranian pedagogues, project activity, personality-oriented approach, subject position of teachers, motivation

**For citation:** Sheikhi J. N., Zangane M. Project Method in Teaching Russian as a Foreign Language to Iranian University Students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(3): 250–254. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-250-254>

### References

1. Sidakova N. V. Conceptual position in the personally oriented approach when teaching. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*, 2016, 22(2): 40–43. (In Russ.)
2. Sidakova N. V. Personal oriented approach as a strategy of systematic and consistent process of learning foreign language. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, (2): 146–149. (In Russ.)
3. Maksimova E. B. *Formation of communicative competence in university students*. Cand. Ped. Sci. Diss. Moscow, 2007, 173. (In Russ.)
4. Smirnova E. V. Aspects of person-centered education with the use of ICT tools in foreign languages teaching. *Karelian Scientific Journal*, 2017, 6(1): 33–37. (In Russ.)
5. Yakimanskaya I. S. *Technology of personality-oriented education*. Moscow: Sentiabr, 2000, 176. (In Russ.)
6. Khokhlenkova L. A. Personality-oriented approach in teaching foreign monologue speech of future specialists at non-linguistic high school. *Baltic Humanitarian Journal*, 2016, 5(3): 231–234. (In Russ.)
7. Medvedeva K. O. Technology of student-centered learning by method of project. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniia: iazyki i spetsial'nost'*, 2015, (2): 72–77. (In Russ.)

8. Mynbaeva A. K., Sadvakasova Z. M. *The art of teaching: concepts and innovative teaching methods*, 2nd ed. Almaty: Kazakhskii natsionalnyi universitet im. alFarabi, 2012, 228. (In Russ.)
9. Dewey J. *Psychology and pedagogy of thinking*, tr. Nikolskaia N. M., ed. Vinogradov N. D., 2nd ed. Berlin: Gos. izd-vo RSFSR, 1922, 196. (In Russ.)
10. Polat E. S., Bukharkina M. Yu. *Modern pedagogical and information technologies in the education system*, 3rd ed. Moscow: Akademiia, 2010, 368. (In Russ.)
11. Fedorova M. A., Churilova I. N. Games as a way of optimizing the educational process while teaching Russian as a foreign language to adults. *Scientific notes Transbaikal State University*, 2017, 12(6): 110–114. (In Russ.)

## Практика изучения проблем академической мобильности студентов (на примере Сибирского федерального университета)

Татьяна В. Шелкунова<sup>а</sup>; Татьяна Ю. Артюхова<sup>б, @</sup>

<sup>а</sup> Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 662544, Россия, г. Лесосибирск, ул. Победы, 42

<sup>б</sup> Сибирский федеральный университет, 660041, Россия, г. Красноярск, пр. Свободный, 79

@ tartjuchova@mail.ru

Поступила в редакцию 18.10.2019. Принята к печати 29.11.2019.

**Аннотация:** Произведен теоретический анализ понятия *академическая мобильность*, рассмотрены составляющие академической мобильности студентов. Целью статьи выступает изучение проблем академической мобильности студентов на примере Сибирского федерального университета. Авторами произведен анализ документов, регламентирующих деятельность Сибирского федерального университета в области академических обменов студентами. Представлен педагогический опыт изучения проблем российских и зарубежных студентов, как участвующих, так и не участвующих в программах академической мобильности. Практическая значимость обусловлена разработкой анкеты для проведения констатирующего эксперимента и анализом результатов проведенного исследования. В результате теоретического и экспериментального анализа выявлены основные трудности, с которыми сталкиваются российские и зарубежные студенты, участвующие в программе академических обменов Эразмус, экспериментально зафиксирована осведомленность респондентов представленной выборки о программах академической мобильности и возможностях участия в них. На основании полученных результатов авторами разработаны рекомендации для управляющего персонала, направленные на совершенствование условий реализации программ академического обмена, и методы работы со студентами, не осведомленными с данного рода деятельностью.

**Ключевые слова:** студенчество, Эразмус, барьеры академической мобильности, методы исследования, анкетирование

**Для цитирования:** Шелкунова Т. В., Артюхова Т. Ю. Практика изучения проблем академической мобильности студентов (на примере Сибирского федерального университета) // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 3. С. 255–263. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-255-263>

### Введение

Новые требования, связанные с развитием производства и техники, открывают новые возможности в подготовке кадров как в колледжах, так и в университетах. Именно включенность в общемировые процессы делает будущего профессионала более востребованным работодателем. Как отмечают В. А. Галичин и др., новые возможности в международном взаимодействии высшей школы ставят перед руководством новые цели: привлечение иностранных обучающихся на обучение с полным возмещением затрат позволят образовательной организации получить дополнительные финансовые потоки; изменение учебных планов за счет расширения образовательных услуг для обучения студентов в зарубежных вузах-партнерах; «расширение региональной сети» образовательных организаций для эффективного использования своих ресурсов; повышение качества образования и исследований «за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями» и др. [1, с. 39]. Перед вузами открываются новые возможности за счет развития международного межвузовского сотрудничества: организация и реализация совместных исследовательских проектов, в том числе междисциплинарных; реализация программы обмена обучающимися

и научно-педагогическими работниками и учеными; разработка и внедрение специальных программ для студентов из-за рубежа. Интернационализация высшего образования на более высоком уровне должна выглядеть как процесс систематической интеграции международной составляющей в образовательную деятельность, научные и научно-практические проекты, социальную и общественную деятельность университета. Методологическим основанием для реализации идеи формирования мобильности обучающихся высшей школы, по мнению Е. А. Широбакиной и коллег, должен быть деятельностный подход [2, с. 31].

Анализируя общую картину включенности вузов в международные проекты, понимаем, что немногие крупные центры академического образования могут быть отнесены к международным. В наше время невозможно представить обучение в современных вузах без программ обмена студентами. Данные программы предоставляют не только возможность получить определенную практику, но и познакомиться с различными культурами, обогатить свои знания, приобрести ценный опыт пребывания в иностранной среде. Все развитые страны мира много делают для того, чтобы учить своих молодых граждан за рубежом, приглашать к себе иностранных студентов и ученых, оплачивать работу

преподавателей родного языка в зарубежных университетах и проводить другую деятельность в области академических обменов<sup>1</sup>. Результатом такой работы становится приобретение странами надежных сторонников среди студентов, обучавшихся в их вузах, распространение своего языка и культуры через преподавателей, работающих в зарубежных университетах. Также есть и обратная связь – финансируя обучение своих студентов за границей, государства получают высококвалифицированных специалистов и ученых.

Следовательно, инвестиции в академический обмен гарантированно приносят прибыль. В работе А. Ю. Мельвиля отмечается, что каждый гражданин в соответствии со своими внутренними потребностями и способностями должен иметь все возможности, чтобы получить «необходимые знания в течение всей жизни, включая обучение в высшей школе» [3, с. 44–45]. Особенности географического и, главное, современного социального и экономического состояния некоторых стран (Россия – не исключение) таковы, что в них достаточно сложно создать условия для единого рынка труда. В имеющихся социально-экономических условиях пространственную мобильность (т. е. непосредственный выезд в другую страну) осуществлять достаточно сложно. Такие проблемы чаще всего возникают у лиц, относящихся к периоду поздней юности и молодости, т. к. уже созданы семьи, рождены дети, налажен быт, складывается карьера, возникают проблемы финансового характера, сложности в получении рабочей визы и т. д. С. Л. Тимкин отмечает следующие препятствия расширению пространственной мобильности в России: «неразвитость мобильности преподавателей и студентов на национальном уровне; отсутствие в России существенного государственного финансирования Болонского процесса и, в частности, стимулирования мобильности; существенные организационные проблемы становления академической мобильности в вузах России и пр.» [4, с. 8]. Однако ряд авторов подчеркивают, что некоторые проблемы возможно нивелировать за счет применения информационно-коммуникационных средств. Так, в работах Н. С. Дёминой [5], М. Г. Лазара [6] рассмотрена академическая мобильность студентов с точки зрения вызовов времени как необходимая составляющая образовательной траектории, а О. Г. Смолянинова и Е. М. Назаренко [7], Ю. О. Шестова и И. В. Рыжкова [8], Н. Н. Манаева [9] акцентируют внимание на возможности осуществления академической мобильности посредством использования «электронного языкового портфолио» [7], «виртуальной мобильности» [8], информационной мобильности [9].

Для студентов академическая мобильность рассматривается как возможность обучаться в разных вузах, а для преподавателей и управленческого персонала – посещать другие вузы с целью обмена опытом, приобретения новых компетенций. По мнению создателей Болонской декларации, каждому студенту желательно проводить

не менее одного семестра «в некотором другом вузе, предпочтительно зарубежном». Отмечается, что ценность такого рода обменов трудно переоценить, т. к. у будущего специалиста возникает возможность познакомиться с современной профессиональной литературой, новыми приборами и техникой.

В контексте Болонского процесса В. И. Богословский и др. выделяют два вида академической мобильности: вертикальная – полное обучение студента на степень в зарубежном вузе; горизонтальная – обучение в течение ограниченного периода (семестра, учебного года) [10].

В Болонской декларации таким образом сформулированы задачи в области расширения мобильности: необходимо «способствовать мобильности за счёт преодоления препятствий эффективному осуществлению свободы передвижения, уделяя особое внимание:

- для студентов – доступу к учебным заведениям и соответствующим услугам;
- для преподавателей, исследователей и административного персонала – признанию и подтверждению периодов, проведенных в европейских странах, в целях научных исследований, преподавания и переподготовки, не нарушая их статуса и законных прав»<sup>2</sup>.

В России вопросами развития мобильности (академической, социальной, социально-профессиональной) занимаются различные исследователи [11–15]. А. С. Гребнев пишет о мобильности студентов, преподавателей, исследователей, административного персонала вузов как об одном из системообразующих мотивационных предпочтений с целью участия в Болонском процессе РФ и тех европейских стран, которые заинтересованы в развитии своих образовательных систем. В данном случае автор имеет в виду пространственную мобильность. Именно пространственная мобильность может способствовать формированию единого рынка труда как на территории РФ, так и в Европе. В создавшихся условиях более эффективно развивать т. н. виртуальную мобильность, т. е. мобильность, основанную на корректном использовании в образовательном процессе различных информационно-коммуникационных технологий. Применение таких форм организации образовательного процесса позволит снизить напряжение как территориальной, так и экономически сложной обстановки для большинства желающих включиться в процесс академической мобильности. Однако в таком случае не реализуется сама идея реальной включенности в образовательный процесс другого вуза. Кроме того, как отмечает автор, «недостаток пространственной мобильности в наших условиях может и должен компенсироваться повышенной профессиональной мобильностью людей с высшим образованием. Высокая способность к обучению – одно из их конкурентных преимуществ в нашей стране» [11, с. 8].

<sup>1</sup> Нормативное и методическое обеспечение академической мобильности. Режим доступа: <http://inpro.msu.ru/?cat=akadem> (дата обращения: 15.10.2019).

<sup>2</sup> Болонская декларация. Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/bologna/> (дата обращения: 15.10.2019).

**Академическая мобильность: понятие, характеристика, виды**

Опираясь на работу Н. К. Дмитриевой [12], отметим, что выделены различные виды мобильности, среди которых отмечена и академическая (В. И. Байденко [16], В. Б. Касевич и др. [17]). В диссертации А. В. Зноненко [13], работе С. Н. Рягина [18] представлена позиция А. Н. Лесохиной, которая совместно с коллегами произвела анализ понятия академической мобильности и его сопоставление с происходящими системными изменениями среднего общего и высшего образования. Ученые определили, что преемственность ступеней профессионального образования в условиях системных изменений достигается соразмерностью, согласованностью и взаимодействием ее компонентов и функций с целью обеспечения формирования особого качества у старшеклассников и студентов – академической мобильности. Академическая мобильность – способность субъекта непрерывного образования, в зависимости от возрастных особенностей и потребностей, перемещаться в поливариативном образовательном пространстве посредством построения и реализации индивидуального образовательного маршрута. С. Н. Рягин [18] выявил основные типы академической мобильности:

- **уровневая** – перемещение с одного уровня образования к другому, например, старшеклассник – бакалавр, бакалавр – магистр и т. д.;
- **содержательная** – связанная с выбором уровня освоения дисциплин (базовый, углубленный, расширенный, расширенно-углубленный и т. д.);
- **деятельностная** – обусловленная способом изучения учебной дисциплины: логический, образный, смешанный и т. д.;
- **временная** – перемещения, связанные с выбором сроков и форм академического образования (формы: очная, заочная, очно-заочная и др.; сроки: 4 года – бакалавр, 2 года – магистр, 5 лет – специалист);
- **географическая** – перемещения, связанные с местом получения образования (образовательном учреждении муниципального, регионального, федерального или международного уровня и т. д.).

Академическая мобильность имеет свои отличия от зарубежных стажировок: 1) студенты имеют возможность обучаться в зарубежных вузах как ограниченный, так и длительный срок – от одного семестра до учебного года; 2) во время таких командировок они полноценно обучаются, изучая иностранный язык, отдельные дисциплины в соответствии с учебным планом, который засчитывается по возвращении в базовый вуз, если обучающийся предоставляет соответствующие документы. Под базовым вузом имеется в виду тот вуз, куда студент поступал, и чей диплом он изначально хотел получить.

К сожалению, студенческая мобильность для нашей страны пока не является распространенным явлением настолько, насколько это могут себе позволить обучающиеся центральной Европы. На это существует ряд объективных факторов: в Центральной Европе с недавнего времени не существует государственных границ, поэтому не затруднено передвижение между странами, расстояние между которыми несравнимо с расстояниями в РФ; с раннего возраста европейцы общаются

с носителями разных языков, что позволяет им к юношескому возрасту владеть двумя-тремя языками. Перечисленные факторы позволяют европейским студентам свободно перемещаться из одного университета в другой, осваивать различные образовательные программы.

Развитие академической мобильности студентов в условиях российского образовательного пространства имеет ряд объективных нормативно-правовых, финансовых, административных и академических ограничений. Некоторые из них могут быть сняты только на федеральном уровне, а некоторые – на университетском. Следует выделить и субъективный фактор, оказывающий влияние на развитие академической мобильности – стремление самих студентов стать субъектами мобильности, иными словами, их желание получать образование в условиях разных образовательных программ университетов-партнеров и понимание того, каким образом это может быть сделано [9].

В своей работе под академической мобильностью студентов мы будем понимать перемещение студента, имеющего отношение к образованию, на определенный период (до одного года) в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, после чего студент возвращается в свое основное учебное заведение.

Академическая мобильность – неотъемлемая черта современного образования. Эта тенденция обуславливает необходимость изучения всех сторон данного процесса с целью дальнейшего применения полученных мнений для совершенствования системы образования в целом и для российской в частности. Наиболее важным становится вопрос о реализации академической мобильности студентов.

**Модели академической мобильности**

Наиболее известные европейские модели – Эразмус, а затем (с 1995 г.) Сократ. Модель Эразмус (начата в 1987 г. с целью способствовать созданию общего рынка в Европе) и сопряженные с ней схемы мобильности, такие как Комет, Лингва и др., ставили целью создание европейской модели высшего образования. Эразмус – программа по разработке согласованных между вузами различных стран учебных планов и программ. Конечная цель программы состоит в создании надежной основы для межкультурного взаимопонимания и в формировании нового типа профессионализма (ориентированного на работу в странах Содружества). Программа получила свое имя от гуманиста Эпохи Возрождения Эразма Роттердамского (1469–1536) как символа высокой межкультурной мобильности средневековых студентов и профессоров [7].

В рамках данной модели студенческий обмен рассматривается как мощное средство развития общеевропейского рынка специалистов и квалифицированных работников. Уже в 2003 г. в рамках модели Эразмус создан специальный проект Эразмус Мундус, предполагающий включение в процесс мобильности студентов и преподавателей т. н. третьих, т. е. не входящих в Европейский союз (ЕС) стран.

Одна из целей модели Эразмус Мундус: *Окно в Европейское Сотрудничество (Erasmus Mundus External Cooperation Window)* – расширение потенциала международного

сотрудничества университетов ЕС и России через содействие академической мобильности студентов, аспирантов и преподавателей. Она направлена на развитие взаимопонимания и взаимовыгодного сотрудничества в области высшего образования между странами ЕС и их географическими партнерами.

Данная модель академической мобильности предусматривает реализацию научных обменов, распространение знаний и опыта, ознакомление с лучшими образовательными практиками и моделями, взаимное признание результатов обучения между университетами-членами консорциума в период с сентября 2008 г. по август 2012 г. Финансирование программы Эразмус Мундус осуществляется Европейской Комиссией.

Модель Комет направлена на усиление взаимодействия высшего образования и промышленности в различных его типах; университетско-производственных структур в виде региональных или секторальных консорциумов; университетско-индустриальных обменов людскими ресурсами; университетско-производственных образовательных проектов для удовлетворения нужд экономики<sup>3</sup>.

Действующая по решению ЕС с 1989 г. программа Лингва имела своей целью распространение массового овладения хотя бы одним европейским языком и предусматривала практику студентов и преподавателей в странах изучаемого языка.

Темпус (*Tempus*) – одна из моделей ЕС, направленная на содействие проведению социальных и экономических реформ и развитие систем высшего образования в странах-партнерах ЕС. Модель является одной из самых продолжительных, ее первый этап начался в 1990 г.: Tempus I – 1990–1994; Tempus II – 1994–1998; Tempus II bis – 1998–2000; Tempus III – 2000–2006 гг. Очередной этап – Tempus IV – начался в 2007 г. В России программа действует с 1994 г. Основная задача модели Темпус – расширение сотрудничества в области высшего образования между ЕС и странами-партнерами в контексте реализации Лиссабонской стратегии и Болонского процесса.

Темпус реализуется в тесной взаимосвязи с моделью Эразмус Мундус, в рамках которой студентам и аспирантам предоставляются стипендии на обучение / стажировки в странах ЕС по магистерским программам и в докторантуре. Кроме того, Темпус дополняется моделью Эразмус Мундус: Окно в Европейское Сотрудничество, призванной развивать широкомасштабную академическую мобильность между ЕС и странами-партнерами. В этой связи Темпус поддерживает только ограниченный объем краткосрочной мобильности, необходимой для достижения задач программы<sup>4</sup>.

Участие в рассмотренных моделях реализации академической мобильности открывает студентам и аспирантам исключительные возможности для получения элитного образования, проведения исследований или прохождения практики.

### Проблемы при академическом обмене студентами

Многие исследователи указывают, что студенты, которые участвовали в программе Болонского соглашения, отмечают главные препятствия академической мобильности – язык и несоответствие системы «кредитов» – зачетных единиц. Студенты же, которые только планируют участие в подобного рода программах, отмечают материальную сторону как основное препятствие для реализации академической мобильности.

По мнению В. И. Богословского и его коллег, главный сдерживающий фактор академических обменов российских студентов – финансовая сторона вопроса [10]. Но студенты, которые являются платежеспособными для участия в одной из программ академического обмена, также испытывают трудности в обучении за границей. Другими словами, из-за указанных выше сдерживающих факторов академической мобильности студенты задаются вопросом – а не потерял ли я время, обучаясь в зарубежном вузе? Данный вопрос абсолютно справедлив, т. к. студенты, возвращаясь в свой вуз, вынуждены сдавать программу пропущенного семестра. С психологической точки зрения возникает внутреннее противоречие между тем, что обещано, и тем, что есть на самом деле.

В связи с этим дальнейшее развитие академической мобильности, по мнению многих экспертов, невозможно без решения на международном уровне таких проблем, как синхронизация программ обучения по курсам и специализация, признание российских документов об образовании и степеней за рубежом [19].

Из перечисленных выше барьеров академических обменов студентами хотелось бы особое внимание уделить трем, т. к., на наш взгляд, они составляют основу педагогической проблематики академической мобильности студентов [20].

1. Существует различие в структурах образовательных программ и курсов в зарубежных университетах. Данная проблема выходит из несоблюдения критериев образовательных программ, которые предложены на Стокгольском семинаре в 2002 г. Основными из этих критериев выступают следующие:

- выдача единого документа, в котором отражена совместная степень;
- утверждение учебных планов и образовательных программ двумя вузами, участвующими в программах академических обменов;
- должны быть приняты требования к итоговым знаниям и умениям выпускников, выбрана единая система зачетных единиц;
- возможность полного признания результатов обучения студентам, полученных в процессе обучения в вузах-партнерах;
- программы академических обменов должны обеспечить мобильность студентов и преподавателей.

<sup>3</sup> Болонские преобразования и гуманитарный вуз: проблемы, приоритеты, перспективы: Реферативный бюллетень. РГГУ, 2005. 40 с.

<sup>4</sup> Рекомендации по подготовке заявок на проекты TEMPUS IV. 77 с. Режим доступа: <http://www.tempus-russia.ru/prep-zayavka/Tempus-4call.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).

Несмотря на всю понятность критериев, на практике их выполнение затруднено. Сложно совместить программы, реализуемые одновременно в вузах-партнерах с российскими требованиями ФГОС ВО. Решить данную проблему можно получением двух дипломов. Однако такой подход противоречит первому критерию, предложенному выше.

При создании совместных международных программ увеличивается объем работы на систему признания зарубежных дипломов. На настоящий момент иностранные студенты не могут на практике реализовать свой зарубежный диплом в России и свой российский диплом (или его российскую часть в совместной программе) у себя на родине или в других странах.

2. Проблемы трансферта кредитов и оценок. Исходя из трактовки понятий *кредит* и *оценка*, мы можем сделать заключение, что они выступают антонимами, хотя и взаимодополняющими друг друга: кредит – количественный показатель, оценка – качественный показатель полученных знаний студентом в результате изучения дисциплины. Возникает много вопросов по распределению кредитов по дисциплинам, сохраняя при этом качество полученных знаний и обеспечивая эффективный контроль за качеством обучения. На сегодняшний день, как отмечает О. Орлова, эти вопросы остаются не до конца решенными, в связи с чем студенты и преподаватели испытывают педагогические трудности в области академических обменов [19].

3. Следующий барьер – несоответствие учебных планов. В РФ сроки обучения являются жестко установленными и регламентированы ФГОС ВО. Данное обстоятельство обязывает вузы фиксировать курсы для каждого семестра. Невыполнение учебного плана является основанием для отчисления [18]. Так как учебные планы вузов не совпадают (у вуза есть возможность определять дисциплины в каждом семестре самостоятельно с учетом национально-регионального компонента), осуществление академической мобильности становится практически невозможным.

Следует выделить еще одну проблему, которая напрямую должна решаться на государственном уровне – это оформление виз и загранпаспортов. Система оформления данных документов осложняется длительными очередями и бюрократизмом, что создает дополнительный психологический барьер для академического обмена.

Для иностранного студента, обучающегося в России, сложность состоит в том, что во время обучения он не имеет возможности заниматься трудовой деятельностью. Вместе с тем решение этой проблемы позволило бы привлечь иностранных граждан получать российское образование [20].

### Методы и материалы

Проанализировав теоретические аспекты проблемности в области академической мобильности в современных вузах, мы определили цель педагогического эксперимента – изучение барьеров академической мобильности студентов на примере существующих программ обмена в Сибирском федеральном университете (СФУ).

Одним из методов исследования академической мобильности студентов выступает анализ нормативной и статистической документации. Мы проанализировали типовые локальные акты вуза, регулирующие различные аспекты академической мобильности.

Со становлением СФУ большое внимание уделяется расширению международных связей и интеграции университета в международное научно-образовательное пространство. Для координации различных международных проектов и программ в области науки, высшего образования, создания информационных баз данных по международным стипендиям и грантам, распространения информации об университете за рубежом и организации приема иностранных делегаций создано Управление международных связей. Статистические данные по участию студентов СФУ в рамках Болонского соглашения были предоставлены данным отделом.

С целью выявления реальных проблем, с которыми сталкиваются студенты СФУ, мы использовали метод анкетирования. Данный метод исследования относится к опросным методам, одним из плюсов которого является достаточно большой охват опрашиваемых для получения «чистых» результатов.

Вопросы в анкете были составлены по блокам. Тот факт, что успешная реализация любой модели академической мобильности зависит не только от четкой организации вузов, хотя это основное требование, но и от адаптации к новой стране и от личностных характеристик студентов и их готовности к участию в этой программе, определил структуру анкеты.

Блок 1. Осведомленность студентов СФУ о двухуровневой системе образования и о моделях реализации академической мобильности.

Блок 2. Трудности проживания и обучения в вузе зарубежной страны.

Завершающим методом исследования академической мобильности студентов выступил метод количественной и качественной обработки полученных данных. Данные анкетирования посчитаны в процентном соотношении и качественно обработаны в соответствии с теоретическими данными.

### Результаты

СФУ сотрудничает с институтами и университетами таких стран, как Великобритания, Германия, Швеция, Испания, Франция, Чехия, Словения, Греция, Италия, Япония, США, КНР, Вьетнам, Узбекистан, Турция, Сингапур, Монголия, Болгария и Корея. Это позволяет развивать международную научно-исследовательскую деятельность, академические обмены студентами, преподавателями, исследователями. В рамках академической мобильности студентов СФУ тесно сотрудничает с Германией, КНР, Кыргызстаном, Польшей, Сингапуром и США.

СФУ не заключает отдельные договоры по программам академической мобильности напрямую с вузами. Обычно с вузом подписывается т. н. рамочное соглашение, которое

позволяет осуществлять в том числе и академический обмен персоналом и студентами.

Выборка нашего исследования составила 66 студентов. Их них 58 человек – это российские студенты разных факультетов и институтов (юридический институт, политехнический институт, гуманитарный институт, институт филологии и языковой коммуникации, институт математики), среди которых были студенты, уже участвовавшие в программах обмена, и те, которые в данных программах не участвовали, и 8 иностранных студентов, обучающихся в СФУ по программам академической мобильности. Российским студентам (58 человек) был предложен для заполнения первый блок анкеты, позволяющий выявить осведомленность студентов СФУ о двухуровневой системе образования и о моделях реализации академической мобильности.

Результаты анкетирования показали, что 55,2 % (32 студента) знают специфику двухуровневой системы образования, ее преимущества, из них 62,5 % (20 человек) знают, с какими странами сотрудничает СФУ и по каким программам они могли бы обучаться в этих странах. Причем 10 студентов из этих 20 уже обучались по модели Эразмус в Германии и КНР.

Таким образом, чуть больше 50 % российских студентов нашей выборки знают о новой системе образования, из них большая часть студентов (62,5 %) знакомы с программой Эразмус и знают, что необходимо делать для того, чтобы участвовать в ней. Такой результат можно объяснить несколькими обстоятельствами. Во-первых, далеко не все факультеты перешли на новую систему образования. Во-вторых, как правило, студенты поступают в вуз сначала с задачей «поступить на бюджет любой ценой», а потом учатся, «чтобы не вылететь». При таком подходе, естественно, не хочется забивать голову вопросами о том, что такое двухуровневая система образования. Эти знания не востребованы в реальной практике.

По результатам первой части исследования нами были выбраны студенты (10 человек), определившиеся по первому блоку анкетирования как участвовавшие в программах обмена. Данным студентам был предложен для заполнения второй блок анкеты. Количество респондентов для анкетирования по блоку 2 составило 18 человек.

Группу российских респондентов представляли студенты юридического института и гуманитарного института СФУ, проходившие обучение в Университете Грайфсвальда (*University of Greifswald*) Германии и студенты политехнического института СФУ, обучавшиеся в Харбинском политехническом институте КНР. Группу иностранных респондентов представили китайские студенты, обучающиеся в гуманитарном институте СФУ, которые являются представителями Хулунбуирского Университета и Харбинского политехнического института КНР.

По результатам анкетирования мы получили следующие результаты. Как российские студенты, обучаясь за рубежом, так и иностранные студенты, обучаясь в России, испытывают трудности адаптации к вузу. Среди основной причины, выделенной всеми студентами, можно отметить недостаточное

знание языка страны студентами. 50 % (4 человека) иностранных студентов и 60 % (6 человек) российских студентов отметили, что негативные проявления расизма препятствуют успешному обучению в вузе принимающей страны. Некоторые студенты (2 % российских студентов) отмечают несоответствие системы «кредитов» – зачетных единиц. Большая часть российских (80 %), и зарубежных (62,5 %) студентов отмечают проблемы в области финансирования.

### Заключение

Для российских вузов в целом и СФУ в частности на сегодняшний день одна из основных проблем, которую необходимо решать – академическая мобильность обучающихся. Академическая мобильность студентов и преподавателей – необходимая составляющая успеха высшего учебного заведения на мировой арене, т. к. позволяет сделать образование более доступным и эффективным.

Отметим, что одним из основных препятствий, которое порождает все другие проблемы академической мобильности в России, выступает дисгармония триады отношений *университет – государство – бизнес*.

СФУ, выступая одним из ведущих вузов страны, посредством созданного отдела Управления международных связей ведет статистический учет программ академической мобильности, реализующихся в вузе. Посредством сведений данного отдела нами было организовано экспериментальное исследование с привлечением студентов, которые участвовали в программе Болонского соглашения Эразмус. В результате констатирующего эксперимента нами выявлены ключевые барьеры академической мобильности – язык и несоответствие системы «кредитов» – зачетных единиц. При этом иностранные студенты, обучающиеся в СФУ, отмечают также сложности в миграционной сфере: длительные сроки оформления приглашения в страну для получения образования.

Студенты, не участвующие в программах академической мобильности, но рассматривающие данную возможность, отмечают главным препятствием для получения образования в иностранном вузе материальную несостоятельность участников академических обменов. Кроме того, успешной реализации академической мобильности российских студентов СФУ, обучающихся за рубежом, и иностранных студентов, обучающихся в СФУ, препятствует недостаточная информированность о существующих моделях академической мобильности и недостаточная помощь в адаптации участников мобильности.

Несмотря на выделенные барьеры, отметим, что СФУ имеет большой опыт по реализации проектов академической мобильности и находится в постоянном поиске расширения международных контактов.

Мы разработали рекомендации для управляющего персонала, направленные на совершенствование условий реализации программ академического обмена. Независимо от того, какая именно модель управления мобильностью реализуется в вузе, минимально необходимый круг задач управления мобильностью должен быть следующим: информирование, содействие в адаптации участников мобильности,

DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-3-255-263

нормативно-методическое обеспечение мобильности, фандрайзинг. В соответствии с этими ключевыми задачами целесообразно формировать организационную структуру подразделения, обеспечивающего мобильность.

Постановка задач на уровне СФУ может выглядеть следующим образом:

- ввести в практику целевое выделение в бюджетах вузов средств для финансирования программ мобильности, реализуемых в рамках прямого межвузовского сотрудничества;
- улучшить деятельность по сбору средств, формированию различных финансовых, денежных фондов для образовательных целей (фандрайзинг);
- развивать культуру формирования гибких образовательных траекторий, механизмов признания и пересчета дисциплин и периодов обучения в других вузах, в том числе иностранных;
- разработать внутривузовскую систему оценки мобильности;
- развивать систему информирования студентов, преподавателей и сотрудников вузов о задачах, возможностях и проблемах, связанных с академической мобильностью;
- разработать механизмы мотивации к изучению иностранных языков; внедрить формы и методы обучения иностранным языкам, обеспечивающие существенное повышение уровня языковой подготовки студентов и преподавателей; формировать курсы и программы на иностранных языках;
- обеспечить социально-бытовые условия и гарантии безопасности для обучения в российских вузах иностранных граждан и сотрудничать с иностранными вузами по данному вопросу с целью обеспечения комфортных условий для проживания и обучения студентов СФУ;
- развивать систему консультационных услуг для приезжающих студентов;
- развивать дистанционные формы обучения иностранных студентов как наиболее экономически целесообразные.

## Литература

1. Галичин В. А., Карпухина Е. А., Матвеев В. В., Сугакова А. П. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. М.: Университетская книга, 2009. 460 с.
2. Широбакина Е. А., Стеценко Н. В., Хованская Т. В., Коренева В. В. Деятельностный подход в формировании мобильности студентов вузов // Грани познания. 2017. № 1. С. 31–36.
3. Мельвиль А. Ю. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М.: Олма-Пресс, 2005. 352 с.
4. Тимкин С. Л. Преподаватель в современной системе открытого и дистанционного образования // Омский научный вестник. 2007. № 2. С. 5–9.
5. Дёмина Н. С. Академическая мобильность в образовательной траектории студента // Новые контуры социальной реальности: мат.-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Ставрополь, 16 ноября 2016 г.) Ставрополь: СКФУ, 2017. С. 146–147.
6. Лазар М. Г. Мобильность студентов и реформа российского высшего образования // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. 2016. № 2. С. 164–173.
7. Смолянинова О. Г., Назаренко Е. М. Развитие профессиональной мобильности студентов средствами электронного языкового портфолио // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2012. № 10. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1881.htm> (дата обращения: 15.10.2019).
8. Шестова Ю. О., Рыжкова И. В. Виртуальная мобильность как значимая форма академической мобильности студентов (на примере международной программы «Бакалавр северных наук») // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-7. С. 222–228.
9. Манаева Н. Н. Информационная мобильность студента университета как компонент качества образования студентов в современном мире // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 54–59.
10. Богословский В. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 55 с.
11. Гребнев А. С. Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 3–13.
12. Дмитриева Н. К. Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 4. С. 58–65.
13. Зновенко Л. В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008. 272 с.
14. Сёмин Н. В., Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л., Лукшин А. В., Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение. М.: Изд-во МГУ, 2007. 208 с.
15. Коропченко А. А. Проблемы академической мобильности и признания квалификаций в контексте Болонского процесса // Создание научно-образовательного пространства Баренцева Евро-Арктического региона: состояние, проблемы, перспективы. Архангельск, 2007. С. 73–85.
16. Компетентностный подход: опыт европейских вузов / под общ. науч. ред. В. И. Байденко. М., 2007. 215 с.
17. Касевич В. Б., Светлов Р. В., Петров А. В., Цыб А. А. Болонский процесс в вопросах и ответах. СПб.: СПбГУ, 2004. 108 с.
18. Рягин С. Н. К проблеме описания преемственности среднего общего и высшего профессионального образования на основе системного подхода // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. № 2. С. 167–175.

19. Орлова О. Русские ваганты в Болонском процессе: высшее образование в России станет общеевропейским нескоро // Ученый совет. 2008. № 9. С. 39–43.
20. Шелкунова Т. В. Успех Сибирского федерального университета в развитии академической мобильности студентов // Развитие внутрисибирской мобильности научных и научно-педагогических кадров на базе ведущих научно-образовательных центров в области естественных наук: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с элементами науч. школы. (Новосибирск, 11 октября 2010 г.) Новосибирск, 2010. С. 65–67.

## Academic Mobility at Siberian Federal University

Tatyana V. Shelkunova<sup>a</sup>; Tatyana Yu. Artyukhova<sup>b, @</sup>

<sup>a</sup> Lesosibirsk Pedagogical Institute, branch of Siberian Federal University, 42, Pobedy St., Lesosibirsk, Russia, 662544

<sup>b</sup> Siberian Federal University, 79, Svobodny Ave., Krasnoyarsk, Russia, 660041

@ tartjuchova@mail.ru

Received 18.10.2019. Accepted 29.11.2019.

**Abstract:** The article provides a theoretical analysis of the concept of "academic mobility" and focuses on the components of academic mobility of students at Siberian Federal University. The authors analyzed the documents that regulate academic exchange at Siberian Federal University. The paper summarizes pedagogical studies of problems experienced by Russian and foreign students, both participating and not participating in academic mobility programs. The paper introduces a questionnaire for the ascertaining experiment and its analysis. The theoretical and experimental analysis revealed the main difficulties faced by Russian and foreign Erasmus students. It also checked their awareness of various academic mobility programs and opportunities. Based on the results obtained, the authors developed recommendations that will help program managers to improve the implementation of academic exchange programs and their promotion.

**Keywords:** students, Erasmus, barriers of academic mobility, research methods, questionnaires

**For citation:** Shelkunova T. V., Artyukhova T. Yu. Academic Mobility at Siberian Federal University. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(3): 255–263. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-255-263>

## References

1. Galichin V. A., Karpukhina E. A., Matveev V. V., Sugakova A. P. *Academic mobility in the context of internationalization of education*. Moscow: Universitetskaya kniga, 2009, 460. (In Russ.)
2. Shirobakina E. A., Stetsenko N. V., Khovanskaya T. V., Koreneva V. V. Activity approach in formation of professional mobility of university students. *Grani poznaniia*, 2017, (1): 31–36. (In Russ.)
3. Melville A. Yu. "The Soft Way" for Russian Universities to Enter the Bologna Process. Moscow: Olma-Press, 2005, 352. (In Russ.)
4. Timkin S. L. A teacher in the modern system of open and distant learning. *Omskiy nauchnyy vestnik*, 2007, (2): 5–9. (In Russ.)
5. Demina N. S. Academic mobility in the educational trajectory of a student. *New outlines of social reality: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Stavropol, November 16, 2016. Stavropol: SKFU, 2017, 146–147. (In Russ.)
6. Lazar M. G. Mobility of students and the reform of Russian higher education. *Problemy deiatel'nosti uchenogo i nauchnykh kolektivov*, 2016, (2): 164–173. (In Russ.)
7. Smolyaninova O. G., Nazarenko E. M. Developing of professional mobility by means of electronic language portfolio. *The Emissia. Offline Letters*, 2012, (10). Available at: <http://www.emissia.org/offline/2012/1881.htm> (accessed 15.10.2019). (In Russ.)
8. Shestova Yu. O., Ryzhkova I. V. Virtual mobility as a significant form of student academic mobility (as exemplified by the international programme "Bachelor of Northern Studies"). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2017, (55-7): 222–228. (In Russ.)
9. Manaeva N. N. Information mobility of university students as a component of the quality of education in the modern world. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2015, (10): 54–59. (In Russ.)
10. Bogoslovskii V. I., Pisareva S. A., Triapitsyna A. P. *Academic mobility: implementation in the Bologna process*. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2007, 55. (In Russ.)
11. Grebnev L. S. The London communique: the final stage of the Bologna process. *Vysshie Obrazovanie v Rossii*, 2007, (9): 3–13. (In Russ.)
12. Dmitrieva N. K. Academic mobility as a personal quality inherent to the subjects of educational process. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 2013, (4): 58–65. (In Russ.)

13. Znovenko L. V. *The development of academic mobility of students of a pedagogical university in the context of continuing education*. Cand. Ped. Sci. Diss. Omsk, 2008, 272. (In Russ.)
14. Semin N. V., Artamonova Yu. D., Demchuk A. L., Lukshin A. V., Muravyeva A. A., Oleynikova O. N. *Academic mobility in Russia: regulatory and methodological support*. Moscow: Izd-vo MGU, 2007, 208. (In Russ.)
15. Koropchenko A. A. Problems of academic mobility and recognition of qualifications in the context of the Bologna process. *Creation of the scientific and educational space of the Barents Euro-Arctic region: state, problems, prospects*. Arkhangelsk, 2007, 73–85. (In Russ.)
16. *Competency-based approach: the experience of European universities*, ed. Baidenko V. I. Moscow, 2007, 215. (In Russ.)
17. Kasevich V. B., Svetlov R. V., Petrov A. V., Tsyb A. A. *Bologna process in questions and answers*. St. Petersburg: SPbGU, 2004, 108. (In Russ.)
18. Ryagin S. N. On the problem of description of continuity of secondary and higher professional education on the basis of the system approach. *The Science of Person: Humanitarian Researches*, 2014, (2): 167–175. (In Russ.)
19. Orlova O. Russian vagrants in the Bologna process: higher education in Russia is far from getting pan-European. *Uchenyi sovet*, 2008, (9): 39–43. (In Russ.)
20. Shelkunova T. V. The success of the Siberian Federal University in the development of academic mobility of students. *Development of domestic Russian mobility of scientific and scientific-pedagogical personnel on the basis of leading scientific and educational centers in the field of natural sciences: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf. with elements of Sci. school, Novosibirsk, October 11, 2010*. Novosibirsk, 2010, 65–67. (In Russ.)

## Критика натурализма Э. Гуссерля и проблема жизненного мира

Сергей В. Козин<sup>a, @, ID1</sup>; Оксана А. Медведева<sup>b, ID2</sup>

<sup>a</sup> ООО «МайкопАвтоМост», 344082, Россия, г. Ростов-на-Дону, пер. Халтуринский, 4, оф. 15

<sup>b</sup> Дон-Консультант, 347374, Россия, г. Волгодонск, ул. Степная, 86, оф. 14

@ mister.svk92@yandex.ru

ID1 <https://orcid.org/0000-0002-8398-8805>

ID2 <https://orcid.org/0000-0002-9445-3670>

Поступила в редакцию 03.07.2019. Принята к печати 16.09.2019.

**Аннотация:** Термин «жизненный мир» появился и используется с 1910 г., его непосредственным автором стал Э. Гуссерль. Цель статьи – выявление мировоззренческого содержания гуссерлевской феноменологии, определившей содержание и категориальное оформление (вид) феноменологической социологии. Сделаны выводы, что, во-первых, Э. Гуссерль в общих чертах обозначил систематическую концепцию жизненного мира и разработал на этой основе специфическую социальную науку, которая впоследствии получила название «понимающая социология». Во-вторых, результаты его социально-философских и гносеологических изысканий наметили пути разрешения открытого им «кризиса» науки, воссоздания попорченного достоинства человеческой субъективности. Значимость настоящего исследования заключается в обобщении и уточнении взглядов ученых относительно критики натурализма Э. Гуссерля и проблемы жизненного мира.

**Ключевые слова:** феноменологическая социология, буржуазная социология, мир обыденного понимания, феномен, трансцендентальная редукция, смысл

**Для цитирования:** Козин С. В., Медведева О. А. Критика натурализма Э. Гуссерля и проблема жизненного мира // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 3. С. 264–270. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-264-270>

### Введение

Прежде чем приступить к критическому анализу теоретических концепций феноменологической социологии, представим очерк целей, методов и основной проблематики философии Э. Гуссерля. Наша цель состоит в выяснении мировоззренческого содержания гуссерлевской феноменологии, определившей содержание и категориальное оформление (вид) феноменологической социологии. Для реализации системного подхода к решению поставленной задачи были применены методы анализа и синтеза. Материалами явились научные труды философов-классиков: Г. Бранда, К. Маркса, Ф. Энгельса, Э. Гуссерля и др. Также базу исследования составили работы советских и российских авторов, таких как А. А. Шиян, А. В. Ямпольская, А. Э. Савин, В. В. Дубовицкий, Ж. Т. Тощенко, З. М. Какабадзе, М. Б. Благовестный, П. П. Великий и др.

### Основа феноменологической социологии

В основу феноменологической социологии были заложены воззрения поздних исследований Э. Гуссерля<sup>1</sup>. В научной литературе (особенно зарубежной) довольно часто выражение «кризис современной науки» ассоциируют с данным автором. Содержание его догматов состоит, прежде всего, в убеждении о потере наукой жизненного значения. Дело

в том, что в оригинальной версии публикации 1954 г. можно найти следующее высказывание автора: «Та выдающаяся степень, в которой позитивные науки вводят убеждение нынешнего индивида и ослепляют его плодами гарантированного ими "процветания", в одинаковой мере обозначает игнорирование центральных вопросов о совершенстве людского бытия»<sup>2</sup> [1, с. 3].

Что касается т. н. наук о духе, исследующих внутреннее бытие индивида, то и в них является обязательным требование строгой научности. Следует помнить нюанс, что объективная истина – всего лишь констатация того, что практически выражает данное общество (например, проявление себя через материальное состояние «роскошь») [2–4]. Вместе с тем возникает вполне закономерный вопрос: а может ли общество найти в науке личный мир, в то время как наука располагает только настоящими констатациями подобного рода?

Конечно, возникает парадокс науки, которая, будучи деятельностью людей, как бы отрицает свое собственное существование, и парадокс человека, который посредством науки отрицает собственное бытие в мире [5–8; 9, с. 8]. По Р. Декарту, «протяженная вещь» или «мыслящая вещь» одинаковым образом есть «вещи», и в силу этого они должны изучаться как таковые. Стоит сказать, что натурализация

<sup>1</sup> Гаспарян Д. Э. Феноменология Гуссерля и интенциональность // Все о философии и для философии. 25.10.2017. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=hAUzW1O3MK4> (дата обращения: 10.07.2019).

<sup>2</sup> Перевод с нем. А. В. Михайлова.

сознания влечет за собой натурализацию мыслей, безусловных эталонов, норм и пр., т. е. натурализацию общественного вообще. Становится очевидным, что объективизм в науках об индивиду и социуме обретает облик натурализма. Натуралист и объективист для Э. Гуссерля – это идентичные понятия [10, с. 7].

Сложно не согласиться с тем, что пафос автора, относившийся к общественным наукам, был устремлен не просто вопреки науке, а вопреки натуралистически и позитивистски ориентированной науке, изучающей общественную действительность по аналогии с реальностью природы и утверждающей абсолютное и безусловное единобразие методов исследования природы и социума. На наш взгляд, критика натурализма автором абсолютно объективна [11–13].

Обратимся к системе фетишистского сознания (*fetishistic consciousness*) в его исторической эволюции – от фетишизма как преждевременной формы религиозного бытия вплоть до социального фетишизма времени развитого капитализма, – которая была выделена К. Марксом. Уже феодальное землевладение, писал К. Маркс, предполагало в качестве своего обязательного договора «господство земли над людьми» [14, с. 534]. Однако приходится констатировать, что в условиях капитализма наиболее явным проявлением фетишизма становится товарный фетишизм [15, с. 82].

В работах К. Маркса прослеживается мысль, что буржуазная политэкономия укрепляет прозаичные суждения буржуа и поднимает их в ранг научных суждений, т. е. иллюзия экономических отношений выдает их за первоосновную характеристику. Разумеется, наука, полагающая в качестве того, что есть, и, следовательно, в качестве объективно должного наличие социальных отношений современного капиталистического общества, бессильна помочь человеку (индивиду) в отыскании смысла жизни и неизбежно ведет к овеществлению субъективности (подробнее см.: [16–18]).

### **Основные понятия феноменологии: феномен, интенциональность, феноменологическое описание**

Термин *феноменология* трактуется как наука о феноменах. Но *феномен* в феноменологии раскрывается несколько иначе, чем в философской традиции феноменализма как такового. Э. Гуссерль понимает явление (т. е. феномен) довольно широко: как все то, что присутствует в сознании прямо, понятно и безусловно, не будучи сопряженным с действием умозаключения.

Являясь наукой о феноменах, феноменология предстает наукой о содержании сознания (оно дано непосредственно) и о его структуре, поскольку сознание характеризуется способом этой данности [19; 20]. Содержание сознания есть не хаотическое присутствие в чем-то, а структурно организованная целостность, устроенная в соответствии со смыслом предоставленного. Структура сознания – не пустая возможность того или иного содержания, она в существе своем определяется характером данного, его предметностью. Последнее требует разъяснения: обычно, говоря о предмете, подразумевают предмет, трансцендентный сознанию, т. е. предмет в рамках субъектно-объектных

отношений. Э. Гуссерль, в свою очередь, рассматривает предмет в рамках отношений *интенциональности*.

Во избежание возможных коллизий, касающихся терминологии, сразу обозначим, что понятие интенциональности подразумевает, что любое сознание есть сознание о чем-либо, а значит, может быть создана концепция сознания без призыва за прояснением его содержания к духовному миру объектов. Кроме того, сознание имеет структуру и содержательную независимость, которая способна исследоваться сама по себе, в себе и даже через себя [21–23].

Это точка зрения не только обыденного сознания. Можно утверждать, что на этом постулате базируются все позитивные науки. Э. Гуссерль называет данную точку зрения *естественной установкой* и, полагая, что исследование сознания допустимо лишь через ее преодоление, разрабатывает для этой цели ординарный метод философской рефлексии, получивший название феноменологической редукции.

Мы также полагаем, что если фундаментом естественной установки служит (в большинстве случаев) неосознанно используемый метафизический постулат о существовании мира объектов вне сознания, то феноменологическая редукция заключается в отказе от этого постулата, в «воздержании» от экзистенциальных суждений. Дело в том, что мир объектов, мир *существований* должен быть, согласно взглядам Э. Гуссерля, взят в скобки. Это не означает, по его мнению, отрицания существования объективного мира; феноменологическая редукция – лишь методологическая процедура. Следует заметить, что мир в конечном итоге ничего при этом не теряет, но результат ее – не объективный мир, а мир интенциональных объектов, мир феноменов, исследование которого является важнейшей задачей феноменологии.

Учение о феноменологической редукции оказывается, таким образом, пропедевтической дисциплиной. Тем не менее переход от естественной установки к феноменологической означает очищение поля сознания, изгнание «призрака» объективности, подготовку к собственно феноменологическому описанию и выявлению сущности. В ходе феноменологического описания выделяются содержание и структура сознания, которые представляют собой то, что дается во внутреннем опыте, и то, как оно дается. Эта процедура не заканчивается описанием фактов внутреннего опыта, она предполагает систематизацию его типов и форм и сведение их к неким первичным интенциям, фундаментальным интенциональным структурам или сущностям (*эйдосам*). Поскольку конечным результатом феноменологической редукции является постижение сущности, она именуется также *эйдетической редукцией* (*eidetic reduction*).

Феноменологическое описание фактически не ограничивается анализом самосознания практикующего его индивида. В этом самосознании открывается наличие чужих Я, т. к. фактом непосредственного восприятия является различие между «моим» и «принадлежащим другому». Из признания наличия других Я следует вывод о существовании фактов и явлений, значимых *интерсубъективно*. Интерсубъективное для автора не есть объективное, а скорее общезначимое. Развитие воззрений, начатых автором,

представлено в работах советского ученого З. М. Какабадзе. В книге «Проблема "экзистенциального кризиса" и трансцендентальная феноменология Эдмунда Гуссерля» он писал: «не есть существенное суверенно от любого субъекта, а именно важное для всякого субъекта» [24, с. 94]. На наш взгляд, эти возможности не были реализованы (осуществлены) самим автором, но решению поставленной им задачи были посвящены впоследствии усилия теоретиков феноменологической социологии.

### Феноменологические исследования и трансцендентальная феноменология

Человеческое Я обнаруживается феноменологически редуцируемым и освоенным миром персональной (личной) практической жизнедеятельности, обладающим как intersubъективными, так и индивидуально-неповторимыми, редкими чертами. С большой степенью уверенности можно утверждать, что это и есть сфера деятельности той отрасли феноменологического исследования, которую автор именовал феноменологической психологией (*phenomenological psychology*). Выше сообщалось, что феноменологическая редукция рассматривалась автором только как методологическое орудие. Кроме того, по его утверждению, взятие в скобки общественного мира не является отвержением его существования. Объективный мир не просто берется в скобки, опускается условно, он вообще выпадает из поля зрения исследователя. Предметом его исследования становится не сознание в мире объектов, а мир объектов в сознании (мир феноменов). Далее практическая предметная деятельность, являющаяся только ядром формирования и функционирования сознания, подменяется интенциональной деятельностью, а вместо структуры отношений сознания к миру изучаются структуры субъективности. Э. Гуссерль опирается на декартовское *cogito* и воспроизводит некоторые мотивы кантианства, философствуя в пределах субъективно-идеалистической традиции. Однако из методологического орудия феноменологическая редукция становится онтологизирующим принципом. Собственно последовательное развертывание редукции вело автора от феноменологической психологии к вытекающему этапу его философии – трансцендентальной феноменологии (*transcendental phenomenology*), где наиболее очевидно и недвусмысленно раскрылся субъективно-идеалистический характер его воззрений.

Э. Гуссерль находил, что даже в редуцированном виде сознание, как оно трактуется в феноменологической психологии, недостаточно точно, «чисто», не свободно от «мирских» тем. Собственно говоря, феноменологическая редукция не идет дальше данностей, не превосходит реальное (настоящее) существование, а рабски повторяет (копирует) его. В то же время феноменологическая установка редуцирует мир к субъективности, но субъективность при этом остается субъективностью в мире. Сознание как бы растворяется в своем содержании точно так же, как оно растворяется

в мире объектов, если стоять на позициях естественной установки. Однако, на наш взгляд, здесь уместно отметить, что субъективность в мире оставляет мир «в себе» и оставляет нерешенным вопрос: как мир «в себе» становится миром «для нас» – т. е. центральным, по автору, вопрос трансцендентальной проблематики.

Мир, как он возникает, становится и существует для нас, постигается с позиции *трансцендентальной установки*. Естественно, что «чистое» сознание, трансцендентальная субъективность? может быть достигнута повторной процедурой редукции, т. е. применением ее к уже редуцированному миру – миру феноменологической установки. Такая процедура носит название *трансцендентальной редукции*. Она вскрывает последние структуры сознания, интенциональные структуры, предназначенные для конструирования мира «для нас», мира, рассматриваемого в этой связи исключительно как коррелят сознания, т. е. с субъективно-идеалистических позиций.

В число наших задач не входит анализ трансцендентальной проблематики в работах автора. Мы упомянули о ней, чтобы наглядно показать читателю то, каким извилистым и поистине сложным путем шел Э. Гуссерль к полному осознанию важнейшей проблемы своего позднего творчества – проблемы кризиса науки – и теснейшим образом связанной с ней проблемы жизненного мира. Полагаем, что от «созерцания сущностей» он перешел к феноменологической психологии, впервые открывшей возможности исследования этой проблемы, а затем к трансцендентальной феноменологии.

Но, как полагает большинство исследователей философии Э. Гуссерля, попытка построить трансцендентальный идеализм оказалась неудачной. Автор осознавал фундаментальное противоречие, заложенное в представлениях о наличии трансцендентального субъекта, организующего мир, в коем он сам суть. Каким образом должна составная часть мира, человеческая субъективность в нем, конституировать мир в целом, причем конституировать как свое интенциональное произведение.

Обращаем внимание читателей на то, что субъективное состояние мира поглощает, так сказать, весь мир, а также и само себя. Мы придерживаемся другого мнения. Речь здесь идет о том, что естественным развитием этой точки зрения мог быть лишь солипсизм<sup>3</sup>.

### Жизненный мир

Осознание бесперспективности такого пути заставило автора на закате его творчества еще раз устремиться к проблеме феноменологической психологии. Например, наука, согласно мнению автора, не дает нам потенциала войти в жизненный мир. Можно утверждать, что, наоборот, она подменяет живой людской мир миром объективизированных абстракций. Следует упомянуть, что понятие *жизненный мир* впервые применил в 1910 г. Э. Гуссерль [25, с. 6], затем его активно использовал А. Шюц, а в последующие годы его начали

<sup>3</sup> Гаспарян Д. Э. Традиционные и современные формы солипсизма // ПостНаука. 10.06.2017. Режим доступа: <https://postnauka.ru/video/77332> (дата обращения: 10.07.2019).

активно применять на практике и отечественные ученые: А. М. Большакова, В. К. Левашов, Ж. Т. Тощенко, Н. В. Романовский, Н. Н. Козлова, С. И. Григорьев, Т. И. Заславская, Э. В. Клопов, Ю. Н. Давыдов, Ю. М. Резник и др.

Суть этого понимания выразил Ж. Т. Тощенко, который считает, что появление термина *жизненный мир* обозначает отклик в неудовлетворенности существующими теоретическими концепциями и методическим охватом общественной действительности [26, с. 9; 27, с. 7]. Жизненный мир представляет собой «горизонт» абсолютно всех его целей, проектов, увлечений анонимно пространственно-временных и других масштабов. Ж. Т. Тощенко писал в монографии: «в характеристике жизненного мира значительное место занимает выявление средств достижения поставленных целей» [28, с. 179]. К данному высказыванию можно добавить, что сам жизненный мир существует в разнообразии, проявляющемся в особенностях персонального (личного), особого и общего. Ж. Т. Тощенко жизненный мир и его смысл обнаруживает теоретически и эвристически ценными понятиями [29, с. 76], причем отличительной чертой данного вывода является не только систематизация релевантных научных публикаций (рукописей), но и результаты множества репрезентативных социологических исследований, проведенных социологами Российского государственного гуманитарного университета с 2012 г. по 2015 г., а также сопоставленных с советскими исследованиями, преимущественно относящимися к концу 1980-х гг. Ж. Т. Тощенко довольно часто обращается к работам Э. Гуссерля и находит в них те важные составляющие, которые получают дальнейшее развитие в рамках современной отечественной социологии. Некоторые идеи были систематизированы и изложены им в монографии «Социология жизни» (подробнее см. [30]). Следует упомянуть важный момент, что социология жизни – это тот раздел, который исследует реальный мир индивидов (людей) всевозможных профессий, общественных статусов, религиозных убеждений, идеологических взглядов и установок во всей полноте и противоречивости их бытия.

В 2014 г. К. С. Дивисенко опубликовал статью о социальных исследованиях жизненного мира [31]. В ней довольно подробно обобщаются научные сведения, которые были собраны зарубежными и отечественными исследователями, работающими в данном направлении. Автор статьи приходит к выводу, что жизненный мир является своего рода горизонтом, где агентное и структурное измерения социальной реальности оказываются неразделенными.

Пафос ученого ориентирован против якобы «чистого» постижения, отвлеченного от непосредственности фактической людской жизнедеятельности. В отыскании в науке места для субъективности Э. Гуссерль стремился понять связь человека с обществом (миром), нереальную вне работы, вне практики. Проблема, которая ставится им в концепции жизненного мира, т. е. проблема человеческого знания о мире

как продукте и инструменте практической деятельности, обладает коренной значимостью для социальных наук.

К. Маркс писал, что индивиды никаким способом не приступают с того, что «стоят» в данном теоретическом отношении к предметам внешнего общества [32, с. 377]. В последующем мнения К. Маркса и Э. Гуссерля в корне расходятся. Согласно марксистской точке зрения, в ходе развития *общественной практики*, т. е. совместной деятельности людей по удовлетворению их потребностей, происходит отделение теории от практики, и теоретическая деятельность приобретает определенную автономию по отношению к практической деятельности.

Эта модель внутреннего (духовного) познания общества одолевается, смещается в процессе становления социальной практики, отражающейся в науке. Автор, вероятно, не призывает справедливого права социальной практики быть *гарантом* настоящего и объективности позитивной науки [33, с. 10; 34, с. 69–70]. *Мир обыденного понимания*, т. е. жизненный мир, будет для него заключительным аспектом истинности, но наука судит жизненный мир, а безусловность этого в жизненном мире оказывается судьей по отношению к беспристрастным тезисам науки<sup>4</sup>.

### Заключение

Неразрешимость задачи была определена, как мы показали, самым способом ее постановки. Один из основных и несомненных выводов состоит в том, что Э. Гуссерль дал необходимую научную почву не только для представителей немецкой философии и социологии XX в., но и значительного числа последователей XXI в. Одним из таких последователей можно считать А. Шюца. Трудом А. Шюца феноменологическая социология была перенесена на американскую почву, где завоевала много сторонников. Несмотря на то, что представители современной феноменологической социологии Т. Лукман и П. Л. Бергер поставили достаточно много новых научных проблем, в целом они показали бесперспективность намеченных Э. Гуссерлем путей реформации науки.

Э. Гуссерль подходит к пониманию основных категорий феноменологии несколько иначе, чем в традиции феноменологии как такового. Так, феномен он трактует очень широко: как все то, что присутствует в сознании прямо, безусловно и т. д. Интенциональность, по автору, заключается в том, что любое сознание есть сознание о чем-либо. Феноменологическое описание в его представлении фактически не ограничивается анализом самосознания практикующего его индивида.

Из методологического орудия феноменологическая редукция становится онтологизирующим принципом. Жизненный мир человека представляет собой «горизонт» его целей, проектов, увлечений анонимно пространственно-временных и других масштабов.

<sup>4</sup> Смиркин А. Г. Марксистско-ленинская философия, ее предмет и место в системе современной культуры // Философская энциклопедия. Т. 5. М.: Советская энциклопедия, 1970. С. 343.

## Литература

1. Husserl E. *Husserliana*. Bd. 6. Die Krisis der europäischen: Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Den Haag: Nijhoff, 1954. 273 S.
2. Дубовицкий В. В. Феноменология воображения Э. Гуссерля и Ж.-П. Сартра в перспективе онтологии и эстетики // *Философская мысль*. 2015. № 3. С. 112–150. DOI: <https://doi.org/10.7256/2409-8728.2015.3.14696>
3. Шиян А. А. Онтологические и методологические принципы феноменологического подхода Эдмунда Гуссерля // *Философия. Журнал Высшей школы экономики*. 2017. Т. 1. № 3. С. 63–79. DOI: <https://doi.org/10.17323/2587-8719-2017-1-3-63-79>
4. Благовестный М. Б. Влияние феноменологии Э. Гуссерля на онтопсихологическую теорию А. Менегетти // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2018. Т. 18. № 1. С. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-1-4-10>
5. Gupta V. Advaita Vedānta and Husserl's Phenomenology // *Husserl Studies*. 2004. Vol. 20. № 2. P. 119–134. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:HSTU.0000033051.31026.3a>
6. Aldea A. S. Phenomenology as Critique: Teleological-Historical Reflection and Husserl's Transcendental Eidetics // *Husserl Studies*. 2016. Vol. 32. № 1. P. 21–46. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10743-016-9186-8>
7. Hobbs D. J. Who is the Subject of Phenomenology? Husserl and Fink on the Transcendental Ego // *Journal of the British Society for Phenomenology*. 2019. Vol. 50. № 2. P. 154–169. DOI: [10.1080/00071773.2018.1530135](https://doi.org/10.1080/00071773.2018.1530135)
8. Hannah B. Flesh and Body: The Phenomenology of Husserl // *Journal of the British Society for Phenomenology*. 2019. Vol. 50. № 3. P. 278–279. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071773.2018.1558791>
9. Brand G. *Die Lebenswelt. Eine Philosophie des konkreten Apriori*. Berlin: Walter de Gruyter, 1971. 651 S.
10. Гуссерль Э. Философия как строгая наука // *Логос*. 1911. Кн. 1. С. 1–56.
11. Heffernan G. The Concept of Crisis in Husserl's *The Crisis of the European Sciences and Transcendental Phenomenology* // *Husserl Studies*. 2017. Vol. 33. № 3. P. 229–257. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10743-017-9209-0>
12. Taipale J. Peter R. Costello: Layers in Husserl's Phenomenology. On Meaning and Intersubjectivity // *Husserl Studies*. 2015. Vol. 31. № 2. P. 169–173. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10743-014-9160-2>
13. Rabanaque L. R. Saulius Geniusas: The Origins of the Horizon in Husserl's Phenomenology // *Husserl Studies*. 2014. Vol. 30. № 2. P. 187–194. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10743-013-9145-6>
14. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М.: Политиздат, 1956. 690 с.
15. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М.: Политиздат, 1960. Т. 23. 920 с.
16. Kozyreva A. S. Non-representational approaches to the unconscious in the phenomenology of Husserl and Merleau-Ponty // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 2018. Vol. 17. № 1. P. 199–224. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11097-016-9492-9>
17. Buckley P. Phenomenology as Soteriology: Husserl and the call for "Erneuerung" in the 1920s // *Modern Theology*. 2019. Vol. 35. № 1. P. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.1111/moth.12457>
18. Sai Hang K. Sign and Hyle: Re-reading Derrida's Critique of Husserl Through the Bernau Manuscripts // *Journal of the British Society for Phenomenology*. 2019. Vol. 50. № 3. P. 234–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071773.2019.1578027>
19. Van Mazijk C. Husserl, impure intentionalism, and sensory awareness // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 2019. Vol. 18. № 2. P. 333–351. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9558-y>
20. McDonnell C. The Origins of the Husserl-Heidegger Philosophical Dispute in Twentieth-Century Phenomenology // *Maynooth Philosophical Papers*. 2018. Vol. 9. P. 81–112. DOI: <https://doi.org/10.5840/mpp201810305>
21. Staehler T. The Possibility of a Phenomenology of Cultural Worlds in Hegel and Husserl // *Hegel Bulletin*. 2017. Vol. 38. № 1. P. 85–103. DOI: <https://doi.org/10.1017/hgl.2016.68>
22. Савин А. Э. Критика натурализма и трансцендентальный поворот в феноменологии (Концепция эпохи и редукции в «Идее феноменологии» Гуссерля) // *Вох. Философский журнал*. 2016. № 21. С. 278–291. DOI: <https://doi.org/10.24411/2077-6608-2016-00019>
23. Ямпольская А. В. Феноменологическая редукция как философская конверсия // *Вопросы философии*. 2012. № 9. С. 157–166.
24. Какабадзе З. М. Проблема «экзистенциального кризиса» и трансцендентальная феноменология Эдмунда Гуссерля. Тбилиси: Мецниереба, 1966. 159 с.
25. Тощенко Ж. Т. Жизненный мир и его смыслы // *Социологические исследования*. 2016. № 1. С. 6–17.
26. Тощенко Ж. Т. Жизненный мир – методологическая характеристика социологии жизни // *Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение*. 2015. № 7. С. 9–14.
27. Тощенко Ж. Т., Великий П. П. Основные смыслы жизненного мира сельских жителей России // *Мир России. Социология. Этнология*. 2018. Т. 27. № 1. С. 7–33. DOI: <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2018-27-1-7-33>
28. *Социологическая мозаика-2018* / под ред. А. В. Дмитриева, В. Н. Иванова, Ж. Т. Тощенко. М.: КНОРУС, 2018. 242 с.
29. Тощенко Ж. Т. Смыслы как качественная и сущностная характеристика социологии жизни (продолжение) // *Гуманитарий Юга России*. 2017. Т. 6. № 6. С. 67–77. DOI: <https://doi.org/10.23683/2227-8656.2017.6.4>

30. Тощенко Ж. Т. Социология жизни. М.: Юнити-Дана, 2016. 399 с.
31. Дивисенко К. С. Социальные исследования жизненного мира // Социологический журнал. 2014. № 1. С. 6–20. DOI: <https://doi.org/10.19181/socjour.2014.1.479>
32. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М.: Политиздат, 1961. Т. 19. 703 с.
33. Ольховиков К. М., Ольховикова С. В. Жизненный мир человека: поиски архаичного или реабилитация повседневного? // Теория и практика общественного развития. 2017. № 4. С. 10–13. DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2017.4.1>
34. Чернавин Г. И. «Нерв» феноменологической работы и фундаментальный акт философии // Логос. 2016. Т. 26. № 1. С. 68–73.

## Criticism of E. Husserl's Naturalism and the Problem of the Lifeworld

Sergey V. Kozin <sup>a, @, ID1</sup>, Oksana A. Medvedeva <sup>b, ID2</sup>

<sup>a</sup> ООО МаикорАвтоМост, Office 15, 4, Khalturinsky Per., Rostov-on-Don, Russia, 344082

<sup>b</sup> Don-Consultant, Office 14, 86, Stepnaya St., Volgogradsk, Russia, 347374

@mister.svk92@yandex.ru

ID1 <https://orcid.org/0000-0002-8398-8805>

ID2 <https://orcid.org/0000-0002-9445-3670>

Received 03.07.2019. Accepted 16.09.2019

**Abstract:** The paper features the term "lifeworld" coined in 1910 by E. Husserl. The research objective was to describe the ideological content of Husserl's phenomenology, which determined the content and categorical design (type) of phenomenological sociology. E. Husserl introduced a systematic concept of the "lifeworld" and used it as a basis for a branch of social science now referred to as "understanding sociology". In addition, Husserl's socio-philosophical and epistemological research helped to resolve the "crisis" of science, which he himself discovered, and to recreate the trampled dignity of human subjectivity. The research generalizes and clarifies various scientific views on the criticism of E. Husserl's naturalism and the problem of "lifeworld". Its results can be used in courses of sociology, philosophy, and history.

**Keywords:** phenomenological sociology, bourgeois social science, the world of everyday understanding, phenomenon, transcendental reduction, meaning

**For citation:** Kozin S. V., Medvedeva O. A. Criticism of E. Husserl's Naturalism and the Problem of the Life World. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(3): . 264–270. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-264-270>

## References

1. Husserl E. *Husserliana*. Bd. 6. *Die Krisis der europaischen: Wissenschaften und die transzendente Phanomenologie*. Den Haag: Nijhoff, 1954, 273.
2. Dubovitskii V. V. Phenomenology of imagination of E. Husserl and J.-P. Sartre in the perspective of ontology and aesthetics. *Filosofskaia mysl*, 2015, (3): 112–150. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.7256/2409-8728.2015.3.14696>
3. Shiyani A. A. Ontological and methodological principles of phenomenological approach of Edmund Husserl. *Filosofiia. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*, 2017, 1(3): 63–79. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.17323/2587-8719-2017-1-3-63-79>
4. Blagovestnyi M. B. Influence of E. Husserl's phenomenology on the ontopsychological theory of A. Menegetti. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Seriya: Filosofiia. Psikhologiia. Pedagogika*, 2018, 18(1): 4–10. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-1-4-10>
5. Gupta B. Advaita vedānta and Husserl's Phenomenology. *Husserl Studies*, 2004, 20(2): 119–134. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:HSTU.0000033051.31026.3a>
6. Aldea A. S. Phenomenology as critique: Teleological–historical reflection and Husserl's Transcendental Eidetics. *Husserl Studies*, 2016, 32(1): 21–46. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10743-016-9186-8>
7. Hobbs D. J. Who Is the Subject of Phenomenology? Husserl and Fink on the Transcendental Ego. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 2019, 50(2): 154–169. DOI: 10.1080/00071773.2018.1530135
8. Hannah B. Flesh and Body: The Phenomenology of Husserl. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 2019, 50(3): 278–279. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071773.2018.1558791>
9. Brand G. *Die Lebenswelt. Eine Philosophie des konkreten Apriori*. Berlin: Walter de Gruyter, 1971, 651.
10. Husserl E. Philosophy as a strict science. *Logos*, 1911, book 1, 1–56. (In Russ.)

11. Heffernan G. The Concept of Crisis in Husserl's *The Crisis of the European Sciences and Transcendental Phenomenology*. *Husserl Studies*, 2017, 33(3): 229–257. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10743-017-9209-0>
12. Taipale J. Peter R. Costello: Layers in Husserl's Phenomenology. On Meaning and Intersubjectivity. *Husserl Studies*, 2015, 31(2): 169–173. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10743-014-9160-2>
13. Rabanaque L. R. Saulius Geniusas: The Origins of the Horizon in Husserl's Phenomenology. *Husserl Studies*, 2014, 30(2): 187–194. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10743-013-9145-6>
14. Marx K., Engels F. *From early works*. Moscow: Politizdat, 1956, 690. (In Russ.)
15. Marx K., Engels F. *Works*, 2nd ed. Moscow: Politizdat, 1960, vol. 23, 920. (In Russ.)
16. Kozyreva A. S. Non-representational approaches to the unconscious in the phenomenology of Husserl and Merleau-Ponty. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2018, 17(1): 199–224. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11097-016-9492-9>
17. Buckley P. Phenomenology as Soteriology: Husserl and the call for "Erneuerung" in the 1920s. *Modern Theology*, 2019, 35(1): 5–22. DOI: <https://doi.org/10.1111/moth.12457>
18. Sai Hang K. Sign and Hyle: Re-reading Derrida's Critique of Husserl Through the Bernau Manuscripts. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 2019, 50(3): 234–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071773.2019.1578027>
19. Van Mazijk C. Husserl, impure intentionalism, and sensory awareness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2019, 18(2): 333–351. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9558-y>
20. McDonnell C. The Origins of the Husserl-Heidegger Philosophical Dispute in Twentieth-Century Phenomenology. *Maynooth Philosophical Papers*, 2018, (9): 81–112. DOI: <https://doi.org/10.5840/mpp201810305>
21. Staehler T. The Possibility of a Phenomenology of Cultural Worlds in Hegel and Husserl. *Hegel Bulletin*, 2017, 38(1): 85–103. DOI: <https://doi.org/10.1017/hgl.2016.68>
22. Savin A. E. A Criticism of naturalism and transcendental turn in phenomenology (concept of epoch and reduction in Husserl's Idea of phenomenology). *Vox. Filosofskii zhurnal*, 2016, (21): 278–291. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.24411/2077-6608-2016-00019>
23. Yampolskaya A. V. Phenomenological reduction as a philosophical conversion. *Voprosy filosofii*, 2012, (9): 157–166. (In Russ.)
24. Kakabadze Z. M. *The problem of existential crisis and transcendental phenomenology of Edmund Husserl*. Tbilisi: Metsniereba, 1966, 159. (In Russ.)
25. Toshchenko Zh. T. Life world and its meanings. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 2016, 1: 6–17. (In Russ.)
26. Toshchenko Zh. T. Lifeworld – methodological characteristics of sociology of life. *Vestnik RGGU. Seriya: Filosofii. Sotsiologii. Iskusstvovedenie*, 2015, 7: 9–14. (In Russ.)
27. Toshchenko Zh. T., Velikiy P. P. The key meanings of the lifeworld of rural residents in Russia. *Mir Rossii. Sotsiologii. Etnologii*, 2018, 27(1): 7–33. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2018-27-1-7-33>
28. *Sociological mosaic-2018*, ed. Dmitriev A. V., Ivanov V. N., Toshchenko Zh. T. Moscow: KNORUS, 2018, 242. (In Russ.)
29. Toshchenko Zh. T. Senses as a quality and essential characteristic of the sociology of life (continued). *Gumanitarii Iuga Rossii*, 2017, 6(6): 67–77. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.23683/2227-8656.2017.6.4>
30. Toshchenko Zh. T. *Sociology of life*. Moscow: Unity-Dana, 2016, 399. (In Russ.)
31. Divisenko K. S. The lifeworld researches in social sciences. *Sotsiologicheskii zhurnal*, 2014, (1): 6–20. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.19181/socjour.2014.1.479>
32. Marx K., Engels F. *Works*, 2nds ed. Moscow: Politizdat, 1961, vol. 19, 703. (In Russ.)
33. Olkhovikov K. M., Olkhovikova S. V. The human lifeworld: Searching for the archaic or rehabilitating the quotidian? *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia*, 2017, (4): 10–13. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2017.4.1>
34. Chernavin G. I. The "plexus" of phenomenological work and the fundamental act of philosophy. *Logos*, 2016, 26(1): 68–73. (In Russ.)

## Чистое сознание в контексте формальной логики

Владимир Е. Семёнов<sup>а, @</sup>

<sup>а</sup> Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

<sup>@</sup> kemcitysemenov@mail.ru

Поступила в редакцию 25.03.2019. Принята к печати 22.11.2019.

**Аннотация:** *Предмет* – динамика ноэзиса чистого сознания в совокупности с применением правил формальной логики. *Цель* состоит в постановке основоположений касательно синтеза чистого сознания и обыденного рассудка. *Методологической основой* послужила теория чистого сознания из работы Э. Гуссерля «Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая. Общее введение в чистую феноменологию», труд И. Канта «Критика чистого разума», в частности его размышления об основоположениях чистого рассудка, а также формальная логика Аристотеля. *Результаты.* Дифференциация возникающего переживания чистого сознания на интероцептивное и экстероцептивное приближает нас к утверждению, что чистое созерцание вещей не такое чистое, как полагал Э. Гуссерль, поскольку к операции ноэзиса всегда, так или иначе, добавляется рассудок с его неизменными логическими операциями. Это в свою очередь ведет нас к менее идеализированному пониманию феноменологии как философского направления, даже несмотря на то, что классические законы созерцательной интуиции в данной работе были приняты. Полученные результаты могут быть применены в сфере гносеологии и теории феноменологического познания. *Выводы.* Субъект познания даже после свершения феноменологической редукции не оставляет своей связи с рассудочной деятельностью. Кажется бы, такое видение феноменологического пласта нивелирует саму возможность появления чистых сущностей, так как мы не полностью отказываемся от нашей повседневной естественной установки. Однако мы полагаем: чтобы вообще с чем-то столкнуться в состоянии феноменологической редукции, необходимо и дальше придерживаться связи с рассудком, в противном случае есть риск попасть в сомнамбулизм. Рассудок хотя и входит в пласт чистого познания, всё же он не теряет свои формально логические способности. Логические законы, исходя из того, что формально они выражают, соединены с операцией ноэзиса, создавая тем самым общее переживание вещи интероцептивного или экстероцептивного характера.

**Ключевые слова:** Эго, конституирование, суждение, ноэзис, переживание, интероцепция, экстероцепция, смысл, логические законы, рассудок, идеализация, овеществление, целокупность вещей

**Для цитирования:** Семёнов В. Е. Чистое сознание в контексте формальной логики // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 3. С. 271–280. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-271-280>

### Введение

В данной работе предпринимается попытка взглянуть на чистое, феноменологическое сознание с точки зрения его внутренней дифференциации, не исключая, что чистое сознание само по себе является цельным интуитивным созерцателем вещей. Подобная попытка внутренней дифференциации делает классический Гуссерлианский пласт феноменов менее интуитивным, т. к. имеется представление, что чистое сознание с необходимостью сопряжено с рассудком, где и покоятся логические законы, используемые чистым сознанием в процессе операции ноэзиса. Логические законы в свою очередь, исходя из смысла переживания, есть та основа, относительно которой имеется внутренняя дифференциация чистого сознания.

Логика оперирует такими мыслительными образованиями, которые благодаря различной конфигурации рассудочной деятельности могут отражать объективную реальность в процессе апперцептивной функции. При этом объективная логическая истинность расценивается как аксиоматическая самопроизвольная доказанность,

имеющая свое происхождение в значениях человеческого языка. И это идет так далеко, что мысль какую-либо вещь, мы буквально проскакиваем через нее саму, т. к. доведенное до автоматизма оперирование понятиями исключает любую рефлексию, заключающуюся в выдвижении вопроса «Что такое эта самопонятность?». Данный вопрос направляет наш взор в такие пласты познавательной активности, где, казалось бы, уже устоявшаяся аксиома теряет свою логическую самопроизвольную доказанность, поскольку феноменологическая редукция ставит весь наш повседневный опыт в скобки, чтобы перейти к внутреннему (имманентному) переживанию, исключающему всякую повседневную логическую динамику, – к переживанию, где субъект и предмет знания составляют единое целое в акте непосредственного усматривания.

В свое время создатель феноменологического направления Э. Гуссерль оппонировал такому воззрению на познание, как психологизм, утверждающему, что логика – это по сути фактическое отображение человеческой психики – сама природа мышления. Например, принцип

противоречия отображает тот факт, что мы не можем мыслить о чем-либо как истинном и как ложном в одно и то же время. Любой логический потенциал коррелятивен устройству психики. Следовательно, «нормально» мыслящий человек, по их мнению, имеет «нормальную» психику. Напротив, Э. Гуссерль «стремился дать объяснение не познанию, фактическому событию в объективной природе, в психологическом или психофизическом смысле, но прояснить идею познания в соответствии с его конститутивными элементами» [1, с. 33]. Впрочем, мы бы хотели сказать, что подобное воззрение нам не чуждо, т. к. данная работа, если смотреть с позиций логических переживаний, является синтезом психологизма и феноменологии. Подобный синтез нам необходим для дифференциации «личностного» и «объективного» в переживании вещей. Но не стоит забывать правила феноменологического познания, введенного Э. Гуссерлем: «То, что решает о значении в каждом отдельном акте, лежит именно в переживании акта, а не в предмете – в том, что делает это переживание переживанием, направленным на предметы, переживанием интенциональным» [1]. От данного правила мы в настоящей работе не будем отступать.

Примечательно то, что, говоря о чистом, интуитивном переживании, Э. Гуссерль уже обращал внимание на его субъективную и объективную составляющие.

Субъективная составляющая переживания имеет материю и форму. Материя – это, прежде всего, данные ощущений: ощущение цвета, запахов, звуков, боли и т. д. Однако материя сама по себе и без отнесения к какому-либо предмету имеет аморфный, а в результате неинтенциональный вид: сама посредством себя она не относится ни к какому предмету, но именно из нее и сделаны все переживания. С другой стороны, схватывание предмета, обращение на него внимания и т. п. формируют эту материю в переживание чего-то, т. е. придают ей интенциональный характер. «Организация материи в интенциональную направленность называется ноэзисом. В потоке феноменологического бытия есть слой материальный и слой ноэтический» [2, с. 191].

Объективная составляющая заключается в том, что пониманию предмета способствует не только внутренняя структура переживания, но также и то, что не является составляющим переживания, но всё же каким-то образом содержится в нем именно как схваченный в акте интенции предмет. Иными словами, в переживании имеется некий сущностный символ внешнего по отношению к чистому сознанию предмета. «Многообразным датам реального, ноэтического наполнения всегда отвечает многообразие дат, подтверждаемых в действительно чистом интуировании; говоря коротко, это даты ноэмы» [2, с. 197].

Примечательно, что учитель Э. Гуссерля в вопросах феноменологического знания Ф. Brentano не имел никаких сомнений в том, что все явления сознания можно разделить на два класса – психические и физические феномены. С другой стороны, он допускает, что в принципе невозможно провести четкую границу между психическими

и физическими феноменами, которые любой человек улавливает на интуитивном уровне [3].

Итак, мы видим, что дифференциация на субъект-объектную часть переживания уже была предпринята Э. Гуссерлем и Ф. Brentano. Для нас это важно, поскольку основная мысль данной работы на 40 % строится именно на этом, однако со значительными изменениями. И одно из изменений заключается в том, что объективность, о которой будет идти речь ниже, не находится собственно в ноэме, а напротив, содержится в ноэзисе, потому что сопряженные с ним формальные логические операции определяют отношение чистого сознания к вещи по правилу близости / дальности к Эго.

### Интероцептивность

Операция ноэзиса не просто подгоняет соответствующие внешнему предмету образы [2, с. 176], но и, сопрягаясь с верхним пластом формальной логики, с необходимостью дифференцирует возникшее переживание чистого сознания на экстероцептивность и интероцептивность, т. к. созерцание внешнего по отношению к чистому сознанию предмета всегда имеет личностный и объективный характер ноэзиса.

Личностный характер (интероцептивность) – это то, что в созерцаемом предмете относится к Эго (ядру личности) как часть чистого сознания, или трансцендентальной апперцепции [4].

Объективный характер (экстероцептивность) – это то, что в созерцаемом предмете относится собственно к самому предмету в едином процессе ноэзиса. Однако следует сказать, что объективность при контексте чистого сознания является условным понятием, поскольку не всегда можно четко определить, где заканчивается психика и начинается предмет в чистом самобытном смысле.

Такая дифференциация должна быть принята нами, поскольку это первый и фундаментальный шаг к тому, чтобы соединить возникающие переживания с коррелятивными им операциями формальной логики. Последняя орудует такими принципами, при которых каждое соотношение вещей в мыслительном процессе имеет свою собственную смысловую нагрузку. Такая нагрузка всегда конституируется как то, что уже доведено до автоматизма и может свободно использоваться в процессе мышления. Другими словами, каждая логическая операция, несмотря на то, что изначально она есть только бессодержательная формальность, всё же имеет свой смысл. А смысл – как раз то, что и образует операция ноэзиса. Следовательно, ноэзис и форма мысли определяют собою неразрывное единство, без которого то, что подразумевается чистым сознанием, было бы бессмысленным. Это всё равно, что вытащить двигатель из машины и ждать, что она поедет.

Каждый логический элемент сам по себе тоже бессмыслен, т. к. половинчат. Даже в самом простом категорическом суждении имеется субъект и предикат. Напротив, в отрыве друг от друга они уже не становятся мысленно оформлены, в результате чего объем каждого уже оторванного

от суждения понятия может некоторым образом заслонить его первоначальный смысл. Поэтому, хотя о каждой логической операции и будет сказано по отдельности, все они являются частью какого-нибудь суждения, которое как символ может только подразумеваться. В связи с этим мы утверждаем, что конфигурация различных логических операций ноэзиса коррелятивна возможному суждению, соответствующему их совокупности. Следовательно, мы имеем здесь дело с суждением как ноэмой. И она вполне может быть принята нами по аналогии с гуссерлианской объективностью переживания, но не в плане чистого созерцания какого-то предмета, а как возможного конституирования суждения в едином переживании чистого сознания. При этом данная объективность не относится к объективности ноэзиса.

Введем некоторые логические операции, соответствующие интероцептивному переживанию. Интероцептивные переживания включают в себя:  $A \neq A$ , синтетический вид суждения, большая посылка силлогизма, отрицание понятия, нахождение родового понятия, дизъюнкция, транзакция. Мы понимаем то, что представленные логические операции (и те, что будут даны ниже) даже наполовину не исчерпывают собою всю логику, однако они даны как общее введение в формальную логику ноэзиса.

Данные логические конструкты приближены к Эго, исходя из следующих принципов: самосознание себя, создание общей абстракции, создание вторичной абстракции, предвосхищение результата, воспоминания. На данные принципы мы и будем опираться в процессе интерпретации каждого логического конструкта, сопряженного с интероцептивным переживанием. Чем более вещи окружающего мира теряют свое овеществление, тем более они как идеальность приближены к Эго, и наоборот, чем меньше в них идеальности и абстракций, тем ближе они к себе – становятся более овеществленными.

#### **Логические операции, сопряженные с интероцептивным переживанием:**

**1.  $A \neq A$ .** Второй основной логический закон гласит, что две вещи, имеющие разные качества и свойства, и не могут быть равны [5, с. 15]. Такой закон, как и всякое отрицание, имеет преобладающий принцип вторичной абстракции. Это означает, что мир сам по себе не имеет ничего отрицательного (поговорка: у природы нет плохой погоды). Соответственно, вся целокупность вещей существует в гармонии друг с другом. Но когда перед миром ставится человеческий ум, то немедленно все вещи подвергаются дифференциации, классифицированию, систематизации, анализу. В этих случаях  $A \neq A$  проявляется более всего, т. к. первоначально способствует таким мыслительным конструкциям. Стройный порядок существующих вещей ломается тем, что вводится вторичная абстракция отрицания свойств и качеств двух или более вещей. Следовательно, переживание связано с данной логической операцией интероцептивно, поскольку оно своим действием ставит мир в жесткие рамки интеллекта, лишая его (мир)

первоначальной целостности. Таким образом, мир становится более абстрактен, а значит он более приближен к Эго.

**2. Синтетический вид суждения.** И. Кант в работе «Критика чистого разума» писал, что синтетические суждения – такие суждения, в которых к субъекту добавляется новая информация, находящаяся в предикате [6, с. 32]. В данном случае присутствуют преобладающие принципы вторичной абстракции и воспоминания в связи с тем, что имеет место синтез информации, относящийся к разным аспектам природного или общественного мира. Такая промежуточная операция синтеза разнородной информации – это то, что относит синтетический вид суждения к интероцептивному переживанию. Первостепенная важность здесь – операция синтеза разнородной информации. И пусть даже подобный синтез в акте вынесения суждения преимущественно не вербализируется, всё же задним числом мы подразумеваем правильность своего хода мыслей. «Заднее число» или предварительное знание – это и есть тот ноэзис, благодаря которому конституируется смысл не только синтетического, но и всякого суждения.

**3. Большая посылка силлогизма.** Когда есть, из чего произвести заключение, ум начинает синтезировать в новую информацию то, что дано в большей и меньшей посылке [5, с. 74]. Однако большая посылка вообще может содержать информацию, которая варьируется в огромном диапазоне, выходящую за пределы данного умозаключения, делая ее истинной лишь отчасти. Это получается из-за того, что 1) большая посылка может быть общеутвердительным или общеотрицательным суждением; 2) возможна субъективность при вынесении большей посылки; 3) философская неопределенность.

Приведем пример силлогизма учитывающего все эти три критерия в большей посылке:

*Все образованные люди учатся на юридическом факультете* (большая посылка).

*Саша учится на юридическом факультете* (меньшая посылка).

*Саша – образованный человек* (заключение).

Большая посылка суждения общеутвердительна, что уже наводит на мысль о частичной истинности, поскольку, разумеется, на юридическом факультете есть образованные люди, но не факт, что все. Также бросается в глаза связь между образованностью и юридическим образованием. Это происходит потому, что говорится именно обо всех студентах факультета. Даже если первая посылка была общеотрицательным суждением: «Ни один образованный человек не учится на юридическом факультете», всё же может выясниться, что на нем все-таки имеются образованные люди. Примечательно здесь то, что результат силлогизма вбирает эту половинчатую истину в себя.

Далее в вынесении большей посылки возможна субъективность. Например, студент, учась на юридическом факультете и гордясь за свою успеваемость, может полагать, что только образованные люди способны выдержать тот напор информации, который наваливается на них. Гипертрофируя значимость своего положения, студент

может и вовсе обесценить другие факультеты университета, субъективно заявляя: «Все образованные люди учатся на юридическом факультете!».

И последнее: некорректность большей посылки может быть связана еще и с тем, как нам понимать само понятие *образованность*. У каждого (или не совсем каждого) может быть свое представление об образованном человеке. Следовательно, чем шире по объему используемое в суждении понятие, тем более вероятно возникновение философской неопределенности. Большая посылка силлогизма относится к интероцептивным переживаниям благодаря указанным выше трем моментам, которые и тормозят логическую строгость. Но чтобы эти три момента вообще состоялись, необходимо доминирование таких принципов, как создание общей абстракции и создание вторичной абстракции, ибо без них невозможна та отвлеченность, которая присутствует в большей посылке силлогизма. Для нас сейчас, как и во втором случае, не важно само суждение как таковое, а важно то, что оно, благодаря некоей нестабильной выдержке информации, находится ближе к Эго, т. к. мы в рамках данной работы не рассматриваем суждение в целом, а напротив, только некоторые его логические компоненты или же (как в этом случае) общую идеальную отстраненность.

**4. Отрицание понятия.** М. Хайдеггер писал, что отрицание как таковое существует только потому, что существует *ничто*, куда мы в момент отрицания и «падаем» [7, с. 162]. В рамках данной работы мы бы перефразировали эти слова так: отрицание как таковое существует только потому, что существует человеческая психика, куда отрицаемая вещь и «падает». Эта, казалось бы, такая легчайшая логическая операция, такая легчайшая психологическая защита в зависимости от того, к какой вещи она приложена, может варьироваться в огромном диапазоне от материальности (отрицание вещей) до духовности (отрицание сугубо человеческих идей – Бога, добродетели, любви и т. д.). Отрицание, какое бы оно ни было, подразумевает наложение абстракции на отрицаемый предмет. В случае материализма абстракция только добавляется, ничего при этом не делая с вещью. В случае духовности абстракция только расширяется, в связи с чем отрицаемая идея может модифицироваться или действительно устраниться. Доминирующий принцип при отрицании – самосознание себя. Ведь необходимо обладать собственным неизменным Я, чтобы вместе с отрицанием вещи не произвести отрицание самого себя. Данная логическая операция относится к интероцептивным переживаниям, т. к. некоторым образом устраняет бытие.

**5. Нахождение родового понятия.** Всё многообразие понятий, так или иначе, сводится к систематизации по принципу *род – вид*. Родовое понятие всегда шире, чем видовое, а значит оно соответственным образом должно быть более абстрактным, более идеализированным, т. е. ближе к Эго. Например, кошку, льва, тигра, пантеру, леопарда мы объединяем понятием *кошачьи*. Далее возводим их в ранг другого более обобщенного рода и получаем понятие *животные*,

относительно которого *кошачьи* становится уже видом. Возрастание объема понятия ведет к нивелированию материального, несмотря на то, что логическая операция нахождения родового понятия помогает науке развиваться. Нивелирование материального приближает нас к Эго, следовательно, подобная логическая операция относится к интероцептивным переживаниям.

**6. Дизъюнкция.** Человеческий ум разлагает целокупность вещей на части в соответствии со своими потребностями: биологическими, социальными, экзистенциальными, познавательными, личностными. Каждая такая потребность приложима к соответствующей ей модальности мира, в соответствии с которой она может удовлетворяться [8, с. 28]. Дизъюнкция в акте вынесения суждения разделяет вещи одной модальности или же вовсе разделяет вещи двух или нескольких модальностей. Операция ноэзиса при таком раскладе конституирует смысл вещей исходя из доминирующих принципов создания вторичной абстракции и предвосхищения результата. По поводу вторичной абстракции всё ясно – в акте дизъюнкции она намеренно выводит вещи из их первоначальной целостности. Разделенные, они пребывают в ментальном образе чистого сознания. Предвосхитить результат значит прилагать дизъюнкцию к тем вещам, которые уже проявили себя в качестве реализаторов потребности, т. е. перечень из «или / или» уже знаком человеку, следовательно, он осведомлен о результате своего выбора. Примечательно, что строгая дизъюнкция являет собою третий основной логический закон: «Должно быть или "А", или "Б", третьего не дано» [5, с. 38]. Однако простая дизъюнкция, о которой здесь идет речь, в сложносоставном суждении может перечислять больше двух возможностей: А или Б, или С, или Д. Такое свойство дизъюнкции рождает многовекторность реализации субъекта суждения.

**7. Транзакция.** В природе самой по себе абстрактно определяемого чего-то большего, чего-то меньшего нет, т. к. все вещи находятся друг подле друга, реализовывая тем самым общую целокупность. Опосредованность, находящаяся рядом с транзакцией, соотносит по величине те вещи, которые непосредственно не находятся вблизи друг от друга. Например: «А меньше В, В меньше С, следовательно А меньше С». Наоборот: «С больше В, В больше А, следовательно С больше А». Такая операция необходима, чтобы производить соотношение вещей одного качества или различных качеств. Операция ноэзиса для конституирования смысла возможного транзакционного (или другого) суждения должна иметь нечто, что позволило бы ей с легкостью воспроизводить подобное соотношение вещей. Речь идет о переживании пространственности. Подобная пространственность напоминает то средство созерцания вещей, о котором говорил И. Кант, ссылаясь на то, что априорное пространство и время служат первоначальным материалом для категорий чистого рассудка [6, с. 57]. В настоящей работе переживание пространственности дополняет операцию ноэзиса тем, что последний для конституирования смысла предмета

опирается на саму протяженность. Поэтому мы обозначили пространственность в качестве сопутствующего переживания (фона) в отношении с основным переживанием, где имеется собственно смысл вещи или суждения. Разумеется, подобный пространственный фон присутствует в вынесении всякого суждения интероцептивного или экстероцептивного переживания.

Не стоит забывать, что хотя мы и говорим о трансцендентной по отношению к чистому сознанию вещи, всё же основной акцент делается на то, что ноэма в данной работе – это конституирование возможного суждения исходя из соответствующих логических операций. Суждение в таком аспекте есть некоторый результат предшествующей «опытной» телеологии интенции, в которой подразумевался конечный результат. О последнем Э. Гуссерль писал: «Все предметы и предметные отношения суть для нас то, что представляемо именно как подразумеваемое единство» [1, с. 51].

### Экстероцептивность

Следует напомнить, что всё вышесказанное, а также то, что будет сказано ниже – всё это относится к единому процессуальному переживанию чистого сознания, поэтому экстероцептивность не следует путать с собственно воспринимаемой вещью. Последняя остается за пределами чистого сознания. Однако если смотреть на вещь, то она в контексте данной работы не является «кантианской» вещью самой по себе – ноуменом. Напротив, она *со своей стороны* сохраняет в себе основные атрибуты – протяженность и материальность, оставаясь при этом вполне познаваемой. Более того, в экстероцептивном переживании как таковом важна не столько оставшаяся протяженность, сколько ее общая ментальная нетронутость со стороны созерцающего субъекта. Это означает, что целокупное и гармоничное существование вещей не подвергается изменению при использовании логических операций экстероцептивного переживания. Но необходимо помнить, что мы так или иначе взираем на вещи со своей стороны, поэтому говорить о строгой объективности предмета не стоит.

О протяженности как основном атрибуте материи говорил еще Р. Декарт в рассуждении о двойственной субстанциальности [9]. Протяженность таит в себе радикальную, феноменологическую объективность, ту объективность, которая принадлежит вещи по праву без апелляции на субъективные признаки со стороны. Однако мы не должны остаться один на один с протяженностью, т. к. логические операции сопряжены с рассудком, частично находящимся в естественной установке.

Введем некоторые логические операции, соответствующие экстероцептивным переживаниям. Экстероцептивные переживания включают в себя:  $A=A$ , аналитический вид суждения, меньшая посылка силлогизма, двойное отрицание понятия, нахождение видового понятия, конъюнкция, первая часть импликации – антецедент, аргументация. Данные логические конструкты дистанцированы от Эго, исходя из следующих принципов: общая ментальная

нетронутость со стороны созерцающего субъекта, выдвижение факта, сохранение коррелятивности, неизменность. Эти принципы не относятся собственно к мыслительному фактору и это справедливо, поскольку они есть тот знаменатель, по которому экстероцептивное, или лучше сказать объективное, переживание может конституироваться. Напомним, что объективность при контексте чистого сознания является условным понятием, поскольку не всегда можно четко определить, где заканчивается психика и начинается предмет в чистом самобытном смысле.

### Логические операции, сопряженные с экстероцептивным переживанием:

**1.  $A=A$ .** Первый основной логический закон, гласящий то, что две или более вещей, имеющие одинаковые признаки, равны между собой [5, с. 15]. На наш взгляд, это самая безобидная для вещи логическая операция, особенно тогда, когда мы говорим об одной вещи, которая остается неизменной с течением времени. В этой операции как нигде содержится овеществление того предмета, на которое направлено горнило чистого сознания. Соответственно, доминирующий принцип данной операции – коррелятивность. В этом отношении логическая операция  $A=A$  относится к экстероцептивному переживанию, т. к. она более относится к вещи, чем к Эго, а значит носит объективный характер.

**2. Аналитический вид суждения.** И. Кант в работе «Критика чистого разума» писал, что аналитические суждения – это такие суждения, в которых к субъекту не добавляется новая информация, находящаяся в предикате [6, с. 31]. Иными словами, вынос аналитического суждения, мы входим вглубь тех вещей, которые находятся в суждении, ничего при этом не добавляя. В данном случае доминирует принцип выдвижения факта. Здесь следует объяснить один момент. Может показаться, что включение целого суждения в перечень экстероцептивных логических операций – это несколько некорректно, поскольку оно уже может вмещать в себя некоторые из них – это всё равно, что принимать целое за часть. Да, это будет справедливым замечанием, однако, мы уделяем внимание не суждению вообще, а именно его аналитическому виду, введенному И. Кантом для того, чтобы обнаружить информацию под иным углом зрения без преобразования смысла суждения [10, с. 212]. Это значит, что первостепенная важность здесь – это операция анализа информации. И пусть даже подобный анализ в акте вынесения суждения преимущественно не вербализируется, всё же задним числом мы подразумеваем правильность своего хода мыслей. Заднее число или предварительное знание – это и есть тот ноэзис, благодаря которому конституируется смысл не только аналитического, но и всякого суждения.

**3. Меньшая посылка силлогизма.** Когда есть из чего произвести заключение, ум начинает синтезировать в новую информацию то, что дано в большей и меньшей посылке. Однако меньшая посылка содержит информацию, которая если куда и ведет, то только с помощью большей посылки

и заключения силлогизма. Меньшая посылка всегда выражает некий факт, или некий тезис, относительно которого мы и способны заключать. В другом месте она способна спасти весь силлогизм от чрезмерной субъективности, поскольку в ней содержится истина, имеющая четыре причины своего появления в ментальной репродукции: 1) общая договоренность всех (или большинства) людей, что некое положение вещей является истинным; 2) стихийное образование; 3) эмпиризм; 4) экспериментальная доказанность. Данные причины говорят о том, что истина, содержащаяся в меньшей посылке силлогизма, может иметь под собой и вовсе «воздушный» фундамент. Конечно, имеет место и то, в каких условиях и при каком контексте умозаключение было сказано. Доминирующий принцип здесь – *выдвижение факта*.

В рамках феноменологического пласта чистого сознания то умозаключение, которое состоит из целого ряда логических операций, коррелятивно с этим состоит и из целого ряда переживаний интероцептивного или экстероцептивного качества. То есть в структуре умозаключения имеются такие компоненты знания, которые в феноменологическом смысле находятся ближе к Эго (идеализация) или дальше от Эго (овеществление).

**4. Двойное отрицание понятия.** Производить фактически вещи путем отрицания своего же отрицания значит в экстероцептивном переживании сохранять ее овеществление. По сути дела второе отрицание только дополнительно нагружает первое отрицание еще одной абстракцией, возвращая тем самым к изначальному положению вещей. Доминирующий принцип данной логической операции – сохранение коррелятивности между переживанием и собственно трансцендентной по отношению к чистому сознанию вещью.

**5. Нахождение видового понятия** требует выбрать путь от общего к частному, в процессе которого образуется правило: чем меньше становится объем понятия, тем ближе оно к строгой определенности, следовательно, оно становится более частным, более материалистическим. А это уже есть экстероцептивность данной логической операции, доминирующий принцип которой – *выдвижение факта*, именно потому, что видовое понятие относится ближе к вещественному, которое может быть познано эмпирическим путем.

Следует пояснить один нюанс. Найти видовое понятие – значит иметь при себе в процессе мыслительной деятельности как минимум два понятия одной модальности, чтобы уже дополнительно выявлять род и вид этих понятий. Поэтому мы бы хотели пояснить здесь, что когда мы говорим о нахождении чего-то в рамках двух понятий, то имеем в виду именно какую-то логическую операцию, которая и помогает нам это сделать. С другой стороны, данный нюанс может в некоторой степени рожать проблему дифференциации логических операций на интероцептивные и экстероцептивные именно тогда, когда мы говорим о родовидовом определении понятий, потому что мы в течении всего повествования опирались

именно на логические операции. Однако здесь мы можем судить о том, к какому переживанию относится данная логическая операция нисхождения от рода к виду только путем того, насколько найденное понятие относится к овеществленным вещам, а вовсе не исходя из того, какая логическая операция при этом используется. Но мы не должны обращать на это внимание, поскольку операция ноэзиса компенсирует эту, казалось бы, проблематику. Ведь для того чтобы осуществлять подгонку соответствующих внешним вещам образов, у нас в памяти должна предварительно содержаться вся информация об этих вещах. Не будь у нас хотя бы малейшего представления о них, ноэзису не с чем было бы работать. Представление о вещах соотносимо со способом работы с ними или же с логическими операциями, применяемыми к ним [11, с. 53]. Поэтому ноэзис с необходимостью сопряжен с рассудком, где собственно и покоится вся логика. И это распространяется также и на родовидовое определение понятий, в процессе которого обнаруживается некий факт *большого / меньшего объема* посредством того, что мы уже заранее имеем представление об этом, и соответствующим образом производим логическую операцию «восхождения» от вида к роду, или наоборот – «нисхождения» от рода к виду. Хотя «восхождение» или «нисхождение» осуществляет одна и та же логическая операция, всё же необходимо различать ее направленность вверх или же вниз. Первое – это интероцептивность, второе – это экстероцептивность. Первое – путь к идеализации, второе – путь к овеществлению. В этом смысле мы можем перефразировать слова Э. Гуссерля, что «акт переживания, в котором мы полагаем видовое, существенно отличается от того, в котором мы полагаем единичное» [1, с. 107], на следующий тезис: акт переживания, в котором мы полагаем видовое, существенно отличается от того, в котором мы полагаем родовое, т. к. они сопряжены единым правилом.

**6. Конъюнкция.** Данная логическая операция предполагает, что две или более вещей соединены в одном суждении посредством связок «и» или «а также». Соединенность полагает сохраненную целокупность вещей, которые в свою очередь имеют различную степень объективности. Несмотря на то, что конъюнкция не дифференцирует вещи так, как дизъюнкция, всё же мы должны иметь в виду, какое именно содержание имеет суждение, ведь связка «и» может соединять не только по содержанию материальные, но и идеальные (менее объективные) понятия. Но т. к. мы исследуем здесь именно формально-логические операции, а не собственно содержание суждений, то впору говорить о конъюнкции только как об экстероцептивности, ведь синтез вещей (а не их разделение) гораздо более содействует овеществлению. Доминирующий принцип конъюнкции – *выдвижение факта*.

**7. Аргументация.** Возможно, самый колоритный элемент, поскольку это не просто логическая операция, а целый комплекс операций, соединенных между собой одной общей целью – доказательством правоты. Но почему

аргументация поставлена здесь, ведь в нее входят не только экстероцептивные, но и (преимущественно) интероцептивные переживания? Дело в том, что когда человек пытается выразить свою мысль, используя логические операции, личный опыт, эмоциональное воздействие, ораторское искусство и т. д., он тем самым пытается сделать так, чтобы то, что он хочет аргументировать, было реально для зрителей, и не важно, что именно он хочет донести. Вложив в слушателей свою мысль, он возвращает ее, чтобы она прочно укрепилась в головах тех, кто по-настоящему внимал.

Аргументация является наиболее объемной из всех вышеперечисленных логических операций, т. к. благодаря аргументации экстероцептивное переживание становится намного шире, т. к. при аргументации всегда есть направленность говорящего на образование веры слушателей в реальность того, что он аргументирует, т. е. на всё большее овеществление, на всё большую объективность. В этом отношении экстероцептивное переживание становится тем общим фоном, на котором разворачивается аргументация, включающая в себя любые логические операции. А это не похоже на всё то, о чем было сказано выше, поскольку речь идет о направленности и мотивации на то, чтобы доказанность была убедительной. Следует добавить, что аргументация в силу своего объема не может быть представлена как часть чистого феноменологического сознания, ибо мы не можем созерцательно подразумевать ее всю. Более того, в ней в полной мере присутствуют воспоминания, дающие информацию. Информация в свою очередь «давит» на ассоциации, в связи с чем аргументация в целом, помимо всего прочего, больше относится к рассудку и разуму, а вовсе не к феноменам. Однако, проследив цепочку связанных между собой мыслей, мы в феноменологическом пласте увидим коррелятивную цепочку соответствующих переживаний, действующих как причина этих мыслей. Да, в этом отношении всё хорошо, но как только мы преобразуем каждое переживание в элемент единой аргументации, мы тотчас вернемся в пласт нашего повседневного опыта, где орудует рассудок и разум. Последние, разумеется, не смогли бы вообще что-либо сделать с информацией, не будь предварительного и одновременного с этим переживания вещей.

В разделе Транзакция мы говорили, что пространственность в качестве сопутствующего переживания (фона) всегда имеется при всяком переживании, где имеется смысл вещи. Подобному фону безразлично, какую направленность имеет ход аргументации, поскольку оно является только средством познания. Напротив, аргументация с ее стремлением к объективности своих положений есть развертывание именно личностной организации. Следовательно, экстероцептивный фон не есть то же самое, что пространственный фон переживаний, хотя они оба имеются в феноменологическом пласте. Первый служит для общей направленности мысли при аргументации, а второй является средством для всякого переживания вообще.

А что же с доминирующим принципом аргументации? Этого принципа нет, поскольку в отличие от прочих экстероцептивных логических операций аргументация объективирована именно исходя из того, что имеет экстероцепцию в виде общего фона. Поэтому принципы интероцептивного и экстероцептивного переживания имеются здесь в неразрывном единстве. Впрочем, если рассматривать любое размышление нашей повседневной жизни, то мы увидим, что подобный синтез переживаний присутствует всегда.

### Выводы

Выше была представлена попытка дифференцировать наши переживания на интероцептивные, находящиеся ближе к Эго, и экстероцептивные, находящиеся на дистанции от Эго. Такая меняющаяся дистанция в полной мере условна, т. к. в чистом сознании, как и во всей психике вообще, нет никаких пробелов. Однако подобная условность на протяжении всей работы была в некоторой степени помощником, т. к. благодаря ей мы лучше смогли понять, где заканчивается личностный характер переживания и где начинается его объективный характер.

Вся формальная логика находится в рассудке. Рассудок с необходимостью сопряжен с чистым сознанием не только в познавательном аспекте, но и в качестве своеобразного якоря. Иными словами, рассудок является той удерживающей частью нашего повседневного опыта, не позволяющей сознанию кануть в солипсизм после свершения феноменологической редукции. То есть Эго не полностью переключается с одного качества познания мира на другое его качество. В противном случае без якоря – рассудка, проникнув в обитель чистых сущностей (феноменов), мы раз и навсегда остались бы там. Но такого не происходит именно потому, что задним числом мы осознаем, что явленный нам мир хотя и является первоначальным, всё же он не есть место той жизни, где мы самозабвенно прозябаем. Более того, благодаря рассудку мы в принципе в состоянии говорить об операции ноззиса, ведь без рассудка подразумевание, несмотря на весь арсенал средств феноменологического видения предмета, не смогло бы состояться. Следовательно, мы хотим сказать, что рассудок в данной работе носит сугубо житейский опытный характер, а вовсе не трансцендентальный, как это может показаться на первый взгляд. Если же это угодно читателю, то трансцендентальностью здесь является чистое сознание, прозябающее в иной сфере, нежели повседневный рассудок. Напротив, трансцендентальный рассудок И. Канта и есть то априорное познание, через призму которого строится наш опыт.

Чтобы избавиться от половинчатого видения гносеологического процесса чистого сознания, скажем, что не стоит игнорировать значимость эмоционального фактора в вопросе переживания вещей. Понятно, что встречающиеся феномены не окрашены эмоциями, однако последние за счет себя в прошлом добавляют некий апперцептивный компонент в настоящем переживании.

Данный компонент может быть расценен как личностная модальность конституирования возможного суждения, поскольку в суждении, даже если оно взято как ноэма, должна сохраняться личностная направленность. Конечно, подобная мысль противоречит Э. Гуссерлю с его чистым субъектом познания. В нашей же формулировке чистый субъект не только сохраняет относительную связь с рассудком, но и способен воспроизводить в переживании вещей предшествующие эмоциональные компоненты, связанные именно с какой-то областью окружающего мира, «зажатого» в рамках этого самого переживания.

Эмоциональный компонент является единицей повседневного опыта равным счетом, как и все остальные моменты нашей жизни. Феноменология принуждает сознание пройти через всё многообразие повседневного опыта для того, чтобы в конце концов получить возможность убедиться в своей недостаточности, неудовлетворительности и в итоге прийти к абсолютному знанию [12]. С другой стороны, опыт необходим в качестве дополнительного элемента придающего смысл вещи личностный ореол.

Следует задать вполне справедливый вопрос: благодаря чему интероцептивное и экстероцептивное переживания соединены между собой? Они соединены посредством общего значения переживания. Значение – это образование культурно-исторического характера [13]. Следовательно, оно является фундаментальной репродуктивной частью чистого сознания тех индивидов, кто вхож в ту или иную культуру. Только относительно «выученных» нами значений операция ноэзиса, хранящаяся в чистом сознании, может конституировать смысл. В этом отношении значение есть субстрат, а смысл (переживание) – акциденция.

### Заключение

Дифференциация переживания на интероцептивное и экстероцептивное дала нам возможность взглянуть на познающее чистое сознание под иным углом зрения. Было видно, что в настоящей работе феноменологический пласт, обозначенный Э. Гуссерлем, был изменен гораздо большим распадением на части. Подчеркивалось, что чистое созерцание вещей не такое уж чистое, поскольку к нему всегда, так или иначе, добавляется рассудок с его неизменными логическими операциями. А это в свою очередь ведет нас к менее идеализированному понима-

нию феноменологии как философского направления, т. к. чистое интуирование некоторым образом сопряжено с опытом, где рассудок собственно и покоится. Казалось бы, такое видение феноменологического пласта нивелирует саму возможность появления чистых сущностей, т. к. мы не полностью отказываемся от нашей повседневной естественной установки. Однако мы считаем, чтобы вообще с чем-то столкнуться в состоянии феноменологической редукции, необходимо и дальше придерживаться связи с рассудком, т. к. в противном случае есть риск попасть в «сутолоку неразличимых образов». При этом нужно учитывать, что «схватывать сущности означает схватывать некое всеобщее, приемлемое для каждого чистого сознания, в отрыве от вещей опыта. Для обоснования мышления о чистых сущностях потребна лишь такая основа, как сущностное созерцание, для которого необходим процесс феноменологического видения. Нельзя смешивать такие радикалы, как неограниченную всеобщность законов природы и сущностную всеобщность» [14].

Принятие ноэмы в виде конституции возможного суждения говорит о том, что созерцание чистых сущностей не должно ограничиваться одними только вещами. Такая ноэма ставит активный субъект познания в ранг интенциональной личности не просто созерцающей, но судящей.

Основные нововведения данной работы заключаются в следующем:

- дифференциация переживаний вещей на интероцептивные и экстероцептивные, т. е. на субъектность и объективность в рамках феноменологических сущностей;
- интероцептивность и экстероцептивность находятся в операции ноэзиса;
- связь когнитивного чистого сознания с рассудком, речь идет именно о повседневном рассудке, а не априорном кантовском, как может показаться на первый взгляд;
- принятие в качестве ноэмы не какой-то отдельной вещи, а конституирование возможного суждения. Это значит, что логические операции, сопряженные с чистым сознанием, всегда направлены на то, чтобы посредством себя организовывать общее суждение.
- обнаружение личностного компонента в контексте переживания предмета, т. к. это требуется для конституции возможного суждения.

### Литература

1. Гуссерль Э. Философия как строгая наука. Новочеркасск: Сагуна, 1994. Т. 1. 357 с.
2. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. М.: ДИК, 2003. Т. 1. 457 с.
3. Вирго Р. Э. Вопросы ментального в феноменологии // Молодой ученый. 2015. № 17. С. 494–496.
4. Круглов А. Н. Понятие трансцендентального у И. Канта: предыстория вопроса и проблемы интерпретации // Вопросы философии. 1999. № 11. С. 151–171.
5. Ивин А. А. Строгий мир логики. М.: Педагогика, 1988. 128 с.
6. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского. М.: Мысль, 1994. 591 с.
7. Михальский К. Логика и время: опыт анализа теории смысла Гуссерля; Хайдеггер и современная философия / пер. с пол. Е. Твердисловой. М.: Территория будущего, 2010. 422 с.
8. Бордак С. Н. Курс лекций по теории философии. Гомель: ГомГМУ, 2013. 108 с.
9. Бучило Н. Ф. Искусство и методология социально-гуманитарного познания. М.: Норма; ИНФРА-М, 2018. 240 с.

10. Нижников С. А. *Метафизика веры в русской философии*. 2-е изд. М.: ИНФРА-М, 2012. 313 с.
11. Хоменко И. В. *Логика*. М.: Юрайт, 2015. 192 с.
12. Дробышева А. В., Мазур Е. А. Феноменология чувственного сознания // *Молодой ученый*. 2017. № 11. С. 529–532.
13. Алексеенко И. С. Из истории историографии психологии // *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2006. № 69. С. 131–141.
14. Мотрошилова Н. В. «Идеи I» Эдмунда Гуссерля как введение в феноменологию. М.: Феноменология-Герменевтика, 2003. 720 с.

## Pure Consciousness in the Context of Formal Logic

Vladimir E. Semenov<sup>a, @</sup>

<sup>a</sup> Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000

<sup>@</sup> kemcitysemenov@mail.ru

Received 25.03.2019. Accepted 22.11.2019.

**Abstract:** The subject of the research is the dynamics of noesis of pure consciousness and the rules of formal logic. The goal was to establish the foundations for the synthesis of pure consciousness and ordinary reason. The methodological basis was the theory of pure consciousness postulated by E. Husserl in his "Ideas for pure phenomenology and phenomenological philosophy. Book one. A general introduction to pure phenomenology". The research also featured I. Kant's "Critique of Pure Reason", in particular his reflections on the "foundations of pure reason" and the formal logic of Aristotle. Results. If we split the emerging experience of pure consciousness into interoceptive and exteroceptive, it means that the pure contemplation of things is not as pure as E. Husserl believed it to be, since the reason with its invariable logical operations is always added to the noesis procedure. This leads us to a less idealized understanding of phenomenology as a philosophical trend, even though Husserl's work used classical laws of "contemplative intuition". The results can be applied in the field of epistemology and the theory of phenomenological knowledge. Findings. The subject of knowledge, even after the phenomenological reduction is completed, is still connected with rational activity. Such a vision of the phenomenological layer could eliminate the very possibility of the appearance of "pure entities" since we do not completely abandon our everyday "natural setting". However, we believe that in order to encounter anything at all in the "epoch" state, it is necessary to continue to keep in touch with reason, since otherwise there is a risk of falling into somnambulism. Reason, although it enters the layer of pure knowledge, does not lose its formal logical abilities. Logical laws are connected with the operation of noesis, thereby creating a general experience of things of an interoceptive or exteroceptive nature.

**Keywords:** Ego, constitution, assertion, noesis, experience, interoception, exteroception, meaning, logical laws, reason, idealization, materialization, totality of things

**For citation:** Semenov V. E. Pure Consciousness in the Context of Formal Logic. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(3): 271–280. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-271-280>

## References

1. Husserl E. *Philosophy as a rigorous science*. Novochebassk: Saguna, 1994, vol. 1, 357. (In Russ.)
2. Husserl E. *Ideas for pure phenomenology and phenomenological philosophy*. Moscow: DIK, 2003, vol. 1, 457. (In Russ.)
3. Virgo R. E. Issues of the mental in phenomenology. *Molodoi uchenyi*, 2015, (17): 494–496. (In Russ.)
4. Kruglov A. N. The concept of the transcendental in I. Kant: the background of the issue and problems of interpretation. *Voprosy filosofii*, 1999, (11): 151–171. (In Russ.)
5. Ivin A. A. *The strict world of logic*. Moscow: Pedagogika, 1988, 128. (In Russ.)
6. Kant I. *Criticism of pure reason*, tr. Lossky N. Moscow: Mysl, 1994, 591. (In Russ.)
7. Michalski K. *Logic and time: the experience of analyzing the theory of the meaning of Husserl; Heidegger and modern philosophy*, tr. Tverdislova E. Moscow: Territoria budushchego, 2010, 422. (In Russ.)
8. Bordak S. N. *Course of lectures on the theory of philosophy*. Gomel: GomGMU, 2013, 108. (In Russ.)
9. Buchilo N. F. *The art and methodology of social and humanitarian knowledge*. Moscow: Norma; INFRA-M, 2018, 240. (In Russ.)
10. Nizhnikov S. A. *Metaphysics of faith in Russian philosophy*, 2nd ed. Moscow: INFRA-M, 2012, 313. (In Russ.)
11. Khomenko I. V. *Logics*. Moscow: Iurait, 2015, 192. (In Russ.)

12. Drobysheva A. V., Mazur E. A. Phenomenology of sensory consciousness. *Molodoi uchenyi*, 2017, (11): 529–532. (In Russ.)
13. Alekseenko I. S. From the history of the historiography of psychology. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*, 2006, (69): 131–141. (In Russ.)
14. Motroshilova N. V. "Ideas I" of Edmund Husserl as an introduction to phenomenology. Moscow: Phenomenologia-Germenevtika, 2003, 720. (In Russ.)

## Необоснованно привилегированное положение работника, принимаемого в порядке перевода

Сергей В. Кичигин<sup>a, @, ID</sup>

<sup>a</sup> Спортивная школа олимпийского резерва по боксу имени заслуженного тренера СССР В. П. Курегешева, 650070, Россия, г. Кемерово,

ул. Тухачевского, 19

@ 76-42-50@mail.ru

ID <https://orcid.org/0000-0003-0187-145X>

Поступила в редакцию 25.09.2019. Принята к печати 21.10.2019.

**Аннотация:** Предмет исследования – институт перевода работника к другому работодателю на постоянную работу. Сравнивается правовое положение работника, принимаемого в порядке перевода, и работника, с которым предварительно был заключен трудовой договор. В результате проведенного анализа норм Трудового кодекса РФ, регулирующих отношения работника и работодателей в процессе увольнения в порядке перевода и последующего приема на новую работу, было выявлено, что законодательно лицо, переводящееся на постоянную работу к новому работодателю, поставлено в необоснованно привилегированное положение относительно лиц, увольняемых по собственному желанию и принимаемых на новую работу в общем порядке. Несмотря на то, что как процедуры увольнения по собственному желанию и в порядке перевода, так и прием на работу в общем порядке и в порядке перевода не имеют значимых существенных различий, законом для работника, принимаемого в порядке перевода, установлены два значимых преимущества относительно других категорий работников, а именно: а) новый работодатель обязан заключить с ним трудовой договор в месячный срок с момента увольнения с прежнего места работы; б) за переводящимся работником бронируется рабочее место, в том числе и в случае, если это рабочее место занято другим работником, находящимся в процессе увольнения (закон в этой ситуации отказывает увольняющемуся работнику в праве отозвать свое заявление об увольнении). Такое положение признается недопустимым, нарушающим права основной массы работников, так как преференции предоставлены законодателем искусственно выделенной им категории работников – меняющих место своей постоянной работы в порядке перевода. В результате создается ситуация законодательного закрепления дискриминации подавляющего числа работников, принимаемых на работу в общем порядке, в том числе лиц, заключивших с новым работодателем трудовой договор с отложенной датой начала работы. Предложено исключить из Трудового кодекса РФ норму о переводе работника на постоянную работу к другому работодателю, а также связанные с ней нормы, содержащиеся в статьях 64, 70, 77 Трудового кодекса РФ, как не вписывающиеся в сложившиеся на настоящее время социально-экономические условия и не соответствующие нормам международного права и российского законодательства. Предложено в целях стимулирования сторон трудовых отношений к предварительному оформлению трудового договора установить гарантии приема на работу, действующие сегодня в отношении переводящихся работников, для лиц, с которыми заключен трудовой договор с отложенной датой вступления его в силу.

**Ключевые слова:** перевод работника, перевод к другому работодателю, увольнение переводом, прием в порядке перевода, приглашение на работу, письменное приглашение, предложение работы, гарантии при трудоустройстве

**Для цитирования:** Кичигин С. В. Необоснованно привилегированное положение работника, принимаемого в порядке перевода // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 3. С. 281–288. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-281-288>

### Введение

Положениями ч. 2 ст. 64 Трудового кодекса РФ (ТК РФ) запрещено какое бы то ни было прямое или косвенное ограничение прав или установление прямых или косвенных преимуществ при заключении трудового договора, не связанных с деловыми качествами работника. Под деловыми качествами понимаются способности работника выполнять определенную трудовую функцию с учетом имеющихся

у него профессионально-квалификационных качеств (например, наличие определенной профессии, специальности, квалификации), личностных качеств работника (состояние здоровья, наличие определенного уровня образования, опыт работы по данной специальности, в данной отрасли)<sup>1</sup>. Недопущение дискриминации в области труда является одним из четырех фундаментальных принципов трудовых прав, названных в Декларации Международной организации

<sup>1</sup> О применении судами РФ ТК РФ. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17.03.2004 № 2 (ред. от 24.11.2015). Абз. 6. П. 10. Режим доступа: <http://www.supcourt.ru/documents/own/8223/> (дата обращения: 01.10.2019).

труда (МОТ) «Об основополагающих принципах и правах в сфере труда и механизмах ее реализации» 1998 г., которая в силу ч. 4 ст. 15 Конституции РФ и ч. 1 ст. 10 ТК РФ является составной частью правовой системы России как государства-члена МОТ.

Понятие *дискриминация* восходит корнями к латинскому слову *discriminatio*, означающему «различение»<sup>2</sup>. «Множество дефиниций, приведенных в толковых словарях, сходны в одном: суть дискриминации – в ущемлении или лишении прав одних лиц в сравнении с другими без разумных и объективных на то оснований» [1, с. 84]. Такое понимание термина содержится и в Конвенции МОТ № 111 «О дискриминации в области труда и занятий».

Основная масса публикаций по проблематике дискриминации в сфере труда и трудовых отношений касается возрастных [2–4] или половых (гендерных) признаков [5–7], иные грани дискриминации в более общих, обзорных работах зачастую затрагиваются достаточно поверхностно [8–10]. При этом дискриминация может проявлять себя не только в прямом ущемлении прав тех или иных категорий лиц, но и в установлении бесосновательных предпочтений по тем или иным признакам в первую очередь при приеме на работу. И в этом смысле дискриминация может выступать оборотной стороной повышенных гарантий для тех или иных категорий лиц, если эти гарантии или предпочтения установлены без достаточных к тому оснований.

Говоря о гарантиях при заключении трудового договора, законодатель в конце ч. 2 ст. 64 ТК РФ делает отдельную оговорку о том, что ограничение прав или установление преимуществ при заключении трудового договора, не связанные с деловыми качествами работника, возможны в случае, если это предусмотрено федеральными законами. В ч. 3 ст. 3 ТК РФ указано, что «установление федеральными законами различий, исключений, предпочтений, которые обусловлены особой заботой государства о лицах, нуждающихся в повышенной социальной и правовой защите, либо установлены настоящим Кодексом или в случаях и в порядке, которые им предусмотрены, в целях обеспечения национальной безопасности, поддержания оптимального баланса трудовых ресурсов, содействия в приоритетном порядке трудоустройству граждан Российской Федерации и в целях решения иных задач внутренней и внешней политики государства»<sup>3</sup> дискриминацией не является. То есть в особых случаях установление тех или иных различий, исключений, предпочтений, дополнительных гарантий при приеме на работу возможно, однако такие установления не могут носить произвольный характер, они должны быть обоснованы обстоятельствами, названными в ст. 3 ТК РФ.

Примером закрепления в нормах закона предпочтения, вызванного особой заботой государства о лицах, нуждающихся в повышенной социальной

и правовой защите, может служить квотирование рабочих мест для инвалидов в соответствии с положениями ФЗ от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Однако, как правило, нормы федеральных законов, принятые на основании и в соответствии со ст. 3 ТК РФ, не устанавливают дополнительных гарантий отдельным категориям работников, а носят ограничительный характер, устанавливая те или иные ограничения и запреты на занятие должностей (ст. 4 ФЗ от 27.07.2010 № 205-ФЗ «Об особенностях прохождения федеральной государственной гражданской службы в системе Министерства иностранных дел Российской Федерации», ч. 5 ст. 5 ФЗ от 29.10.1998 № 164-ФЗ «О финансовой аренде (лизинге)», ч. 3 ст. 3 ФЗ от 21.07.1997 № 118-ФЗ «О судебных приставах» и др.). Сам ТК РФ более склонен к установлению именно ограничений при приеме на работу, например в отношении лиц, претендующих на занятие должностей, связанных с педагогической деятельностью (ч. 2 ст. 331 ТК РФ). Также ТК РФ ограничивает возраст лиц, с которого допускается заключение трудового договора (ст. 63 ТК РФ).

#### **Преимущества работника, принимаемого в порядке перевода**

ТК РФ в ч. 3 ст. 64 установлен запрет работодателю в праве отказывать «в заключении трудового договора работникам, приглашенным в письменной форме на работу в порядке перевода от другого работодателя, в течение одного месяца со дня увольнения с прежнего места работы». Эта норма выделяет из всего массива работников тех из них, кто до увольнения с прежнего места работы (или в процессе увольнения) получил официальное приглашение на работу от будущего работодателя.

Не акцентируя внимание на содержании данного документа, все же следует заметить, что, по всей видимости, он должен содержать все необходимые условия предложенной работы, которые являются обязательными для включения в трудовой договор (ч. 2 ст. 57 ТК РФ) [11]. Однако доказать или опровергнуть это предположение не представляется возможным в силу того, что на практике приглашение на работу если и оформляется в письменном виде как отдельный документ, то крайне редко. Распространенный в целом ряде развитых правовых систем институт *job offer*<sup>4</sup> не свойствен российскому праву [12] и достаточно редко применяется на практике, тем более что направление работнику приглашения не ведет к возникновению у работодателя обязанности принять работника на изложенных в приглашении условиях.

Предпринимая попытку защитить интересы слабой стороны трудового договора, законодатель в ч. 3 ст. 64 ТК РФ делает это через применение юридической конструкции, свойственной советской системе трудового

<sup>2</sup> Словарь русского языка. В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд. М.: Рус. яз., 1981. Т. 1. С. 234; Словарь иностранных слов. 17-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1988. С. 278.

<sup>3</sup> ТК РФ от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 27.12.2018) // Российская газета. 31.12.2001. № 256.

<sup>4</sup> Официальное предложение работы.

права, имевшейся во всех трех Кодексах законов о труде, действовавших в Российской Советской Федеративной Социалистической республике (РСФСР), – перевод работника к другому работодателю [13]. Норма о переводе работника к другому работодателю появилась в самом первом Кодексе законов о труде (КЗоТ) РСФСР, принятом решением Всероссийского центрального исполнительного комитета от 08.12.1918. Перевод работника, сопровождающийся его переходом в другое учреждение, предприятие или хозяйство, согласно ст. 42 названного кодекса производился «соответственным органом управления с ведома Отдела Распределения Рабочей Силы»<sup>5</sup>, т. е. по распоряжению работодателя с уведомлением соответствующего территориального органа Народного комиссариата труда РСФСР, без учета мнения самого работника, о котором не сказано вообще ничего<sup>6</sup>. Ст. 37 КЗоТ РСФСР 1922 г. уже содержит указание на то, что перевод работника «из одного предприятия в другое... может последовать лишь с согласия рабочего или служащего»<sup>7</sup>, однако сам перевод производился все тем же распорядительным порядком. Положениями значительно более позднего КЗоТ 1971 г. так же, как и предшествующего КЗоТ 1922 г., устанавливалось, что «перевод на работу на другое предприятие, в учреждение, организацию... допускается только с согласия рабочего или служащего»<sup>8</sup> (ст. 25), а кроме того, было указано такое основание для прекращения трудового договора, как перевод работника с его согласия на другую работу на другое предприятие, в учреждение, организацию (ст. 29). КЗоТ 1971 г. предоставлял переводящемуся работнику ряд льгот, в том числе известные нам по действующему ТК РФ запрет на отказ от заключения трудового договора с приглашенным работником (ст. 18) и запрет на установление ему испытательного срока (ст. 21), а также отсутствующее в действующем ТК РФ право переведенного работника на предоставление ему отпуска до истечения стандартных на тот момент одиннадцати месяцев работы на новом месте (ст. 71). Рассматриваемая юридическая конструкция была необходима, чтобы в ситуации, когда практически единственным работодателем являлось государство (через посредство созданных им организаций и органов власти), можно было перемещать работников с одной организации в другую, сохраняя непрерывность трудового стажа, в целях обеспечения максимальной стабильности трудовых отношений. Работнику было выгодно переходить из одного

места работы на другое через процедуру перевода, без прерывания трудового стажа (помимо названных выше льгот, это влияло на оплату больничных и размер будущей пенсии). Для сохранения непрерывности трудового стажа временной разрыв между увольнением со старой работы и приемом на новую не должен был по общему правилу превышать трех недель. В настоящее время непрерывный трудовой стаж применяется при назначении пособий только в случае, если продолжительность страхового стажа оказывается меньше продолжительности непрерывного трудового стажа, применяемого при назначении пособий за тот же период<sup>9</sup>.

Достаточно странным представляется законодательно установленный ТК РФ запрет на включение в текст трудового договора с лицом, приглашенным на работу в порядке перевода от другого работодателя, условия об испытании в целях проверки его соответствия поручаемой работе. Данное установление представляется совершенно необоснованным по той причине, что новый работодатель, не имевший ранее опыта взаимодействия с переводящимся к нему работником, не может реально оценить соответствие этого работника поручаемой работе даже в случае, если трудовая функция работника остается неизменной. А нужно иметь в виду, что при переводе трудовая функция работника может меняться как частично, так и полностью, и в новых условиях с новыми обязанностями работник может оказаться не соответствующим поручаемой работе. Данная норма, на наш взгляд, представляет собой пример вмешательства государства в ситуацию, которая должна быть урегулирована сторонами трудового договора, как это и предусмотрено ч. 1 ст. 70 ТК РФ, гласящей, что условие об испытании включается в текст трудового договора по соглашению сторон.

Исходя из понимания текста ст. 72.1 ТК РФ, дающей определение термина *перевод* и собственно вводящей норму о возможности перевода работника к другому работодателю на постоянной основе, процедура такого перевода представляет собой следующую минимально необходимую последовательность действий:

- работник получает письменное предложение работы от будущего работодателя и так или иначе принимает это предложение<sup>10</sup>. Причем названное предложение должно содержать указание на то, что работник приглашается на работу именно в порядке перевода;

<sup>5</sup> Собрание Указаний и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства РСФСР. 1918. № 87–88. Ст. 905.

<sup>6</sup> Для понимания ситуации, в которой возник данный институт трудового права, нужно вспомнить, что 1918 – это год, в который молодая советская республика вышла из Первой мировой войны, в стране разгорелась гражданская война, на территорию РСФСР совершилась военная интервенция стран Антанты и Центральных держав. В этих условиях советское правительство перешло к политике военного коммунизма, предполагавшей в том числе национализацию промышленности и милитаризацию труда. Поэтому такой распорядительный порядок перевода работника между организациями нужно понимать как закономерное следствие процессов милитаризации экономики, начатых еще царским правительством в ходе мировой войны.

<sup>7</sup> Собрание Указаний и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства РСФСР. 1922. № 70. Ст. 903.

<sup>8</sup> Ведомости Верховного Совета РСФСР. 1971. № 50. Ст. 1007.

<sup>9</sup> Об обязательном социальном страховании на случай временной нетрудоспособности и в связи с материнством. Ф3 от 29.12.2006 № 255-ФЗ (ред. от 27.12.2018) // Российская газета. 31.12.2006. № 297.

<sup>10</sup> Второе основание перевода работника на постоянную работу к другому работодателю, когда перевод происходит по инициативе работодателя с согласия работника, оставлен за рамками настоящего исследования.

- работник пишет заявление текущему работодателю с просьбой уволить его в порядке перевода;
- текущий работодатель расторгает трудовой договор с работником по п. 5 ч. 1 ст. 77 ТК РФ;
- работник заключает трудовой договор с новым работодателем в течение 1 месяца со дня увольнения с прежнего места работы.

При этом согласование перевода работника между старым и новым работодателями [14], получение письменного согласия на перевод от текущего работодателя [15; 16], а равно и заключение трехстороннего соглашения между работником и обоими работодателями как документа, регламентирующего процесс и условия такого перевода, предлагавшееся профессором Л. Ю. Бугровым [17], не являются обязательными. Работник не обязан доказывать текущему работодателю факт наличия у него приглашения на новую работу или ожидать оформления соглашения между работодателями и тем более не обязан, как ошибочно полагают некоторые авторы, указывать в заявлении на увольнение место своей будущей работы [18]. Для увольнения работника в порядке перевода на постоянное место работы к новому работодателю достаточно письменного заявления от работника об увольнении по соответствующему основанию, к которому законом не предусмотрено приложение каких-либо документов, подтверждающих приглашение его на работу другим работодателем. А для того, чтобы требовать приема на работу в порядке перевода, достаточно наличия у работника письменного предложения работы от будущего работодателя как обязательства будущего работодателя вступить с ним в трудовые отношения. То есть помимо формулировок записей в приказе о расторжении трудового договора и в трудовой книжке работника, где указывается основание расторжения трудового договора, предусмотренное п. 5 ч. 1 ст. 77 ТК РФ, рассматриваемый вариант расторжения трудового договора по инициативе работника имеет только одно отличие от увольнения по собственному желанию (п. 3 ч. 1 ст. 77 ТК РФ) – наличие у работника на руках письменного приглашения на работу от будущего работодателя как отдельного документа, предшествующего заключению трудового договора. Совершенно очевидно, что в данном случае имеет место увольнение по инициативе работника при наличии дополнительного условия – обязательства будущего работодателя заключить с работником трудовой договор в течение месяца с момента увольнения работника с прежнего места работы, выраженное в письменном приглашении последнего на новую работу. Здесь уместным будет сослаться на мнение о том, что не имеет права на существование такой вид перевода, как перевод на другую постоянную работу к другому работодателю [19; 20], и сделать промежуточный вывод, что хотя законодателем и предусмотрено такое основание увольнения, как перевод работника по его просьбе или с его

согласия на работу к другому работодателю или переход на выборную работу (должность), однако, по сути, оно не имеет процедурных или иных отличий от увольнения по собственному желанию и не порождает для прежнего работодателя каких-либо дополнительных обязательств в отношении уходящего работника. Все существенные различия, связанные с рассматриваемой процедурой, имеют место в отношениях между работником и новым (будущим) работодателем.

Согласно ч. 3 ст. 64 ТК РФ пригласивший работника работодатель не вправе отказать работнику в заключении с ним трудового договора и обязан надлежащим образом оформить трудовые отношения в течение месяца со дня увольнения его с прежнего места работы. Ч. 4 ст. 80 ТК РФ с целью защиты интересов приглашенного работника и обеспечения его будущего трудоустройства на новом месте предусматривает, что со дня, следующего за днем увольнения приглашенного работника с прежней работы, работник, занятый на рабочем месте, на которое приглашен новый работник, не может отзываться свое заявление об уходе<sup>11</sup>. Предоставление законом столь мощной гарантии трудоустройства работнику, приглашенному в порядке перевода, вызвано понятным стремлением государства поддержать приглашенного работника в кризисной ситуации смены работы, когда он уже уволился с прежнего места и намерен трудоустроиться на новое.

Однако вызывает недоумение, почему гарантия трудоустройства, установленная в ч. 4 ст. 80 ТК РФ, распространяется только на одну – довольно узкую – категорию работников, принимаемых в порядке перевода. Почему работник, получивший от будущего работодателя приглашение на работу, оказывается более защищенным, чем такой же работник, не имеющий письменного приглашения на работу, но заключивший с новым работодателем письменный трудовой договор? Во второй ситуации прежний работник сохраняет свое право на отзыв заявления об увольнении вне зависимости от того уволился ли с прежнего места новый (будущий) работник. Работодатель в случае отзыва действующим работником своего заявления на увольнение, очевидно, будет вынужден не исполнить свое обязательство перед новым работником по предоставлению ему работы с согласованной в договоре даты, поскольку у него может просто отсутствовать для этого как организационная и финансовая возможность, так и необходимость в приеме нового (дополнительного) работника. Исходя из того, что ТК РФ ни в ст. 76, ни в иных статьях не содержит такого основания недопуска нового работника к работе как отзыв действующим работником заявления об увольнении и работодатель по закону обязан принять от нового работника исполнение по договору, то данная ситуация грозит добросовестному работодателю еще и судебным разбирательством.

<sup>11</sup> Определение Верховного Суда РФ от 05.02.2009 № 48-В08-14. Режим доступа: [http://vsrf.ru/stor\\_pdf.php?id=253708](http://vsrf.ru/stor_pdf.php?id=253708) (дата обращения: 15.09.2019); Апелляционное определение Кировского областного суда от 19.05.2015 по делу № 33-1683 // СПС КонсультантПлюс; Определение Челябинского областного суда от 05.05.2011 по делу № 33-4798/2011 // СПС КонсультантПлюс.

Сложилась парадоксальная ситуация, когда при том, что трудовой договор является одним из центральных понятий и ключевых категорий трудового права и законодательства, а одной из отличительных черт действующего ТК РФ в сравнении с трудовым законодательством предшествующего советского периода нашей истории является значительное расширение сферы договорного регулирования трудовых отношений, законодатель ставит письменное приглашение на работу выше полноценного трудового договора, заключенного с условием отсрочки вступления его в силу. Как было сказано выше, трудовое законодательство РФ не содержит каких-либо требований к содержанию письменного приглашения работника на работу, более того, направленное письменное приглашение на работу не ведет к возникновению у работодателя обязательства принять работника на изложенных в приглашении условиях, в то время как регламентации содержания трудового договора посвящен целый раздел ТК РФ. Оформленный трудовой договор содержит все обязательные сведения и условия, подписанию трудового договора предшествует ознакомление с должностной инструкцией и локальными нормативными актами работодателя, что дает существенно более ясное представление о предстоящей работе на новом месте, чем приглашение на работу, что в конечном итоге соответствует интересам и работника, и работодателя.

Нужно отдельно сказать, что расширительное толкование понятия *письменное приглашение на работу*, включающее и предварительно заключенные сторонами трудовой договор, является неверным, поскольку, во-первых, письменное приглашение на работу исходит от одной из сторон (будущего работодателя), в то время как трудовой договор является двухсторонней сделкой, а во-вторых, непонятно тогда, с какой целью законодатель, имея в виду в том числе и трудовой договор, применяет нестандартный термин, не поясняя его смысловой нагрузки и требований к минимально достаточному содержанию документа (предлагаемые справочными правовыми системами варианты форм приглашения на работу не содержат целого ряда условий, включаемых в трудовой договор в обязательном порядке).

Верховный суд РФ в определении от 11.07.2008 № 48-В08-6 указал на то, что право еще не уволившегося работника на отзыв своего заявления об увольнении не может быть реализовано только в том случае, если обязанность работодателя принять на работу другого работника возникла на основании закона. «Следовательно, добровольно принятая на себя работодателем обязанность принять другого работника не является основанием для отказа в реализации права на отзыв заявления»<sup>12</sup>. Так, наличие двусторонней договоренности, зафиксированной в трудовом договоре с новым работником, заключенном до увольнения действующего, не может являться основанием для отказа действующему работнику в праве на отзыв своего заявления об увольнении.

### Заключение

Исходя из содержания норм ТК РФ, касающихся перевода работника от одного работодателя к другому, связанного с его увольнением и переходом на новое постоянное место работы, можно уверенно констатировать очевидную их преемственность с аналогичными нормами советского периода. Последовательное изменение норм о переводе работника к другому работодателю в КЗоТ 1918, 1922, 1971 годов постепенно и поступательно шло в направлении от распорядительного (приказного) порядка перевода, когда мнение работника не оказывало влияния на этот процесс, через обязательность учета мнения работника по вопросу его перевода к достаточно детальной регламентации процедуры перевода с установлением ряда льгот, призванных стимулировать работников использовать при переходе на новое место работы именно процедуру перевода.

В настоящее время в действующем ТК РФ нормы о переводе на постоянную работу к другому работодателю во многом скопированы из КЗоТ РСФСР 1971 г. При этом оказались исключены льготы по предоставлению отпуска, а единственным нововведением ТК РФ в данной процедуре стало установленное ч. 4 ст. 80 ТК РФ право работодателя отказать действующему работнику, находящемуся в процессе увольнения, в праве на отзыв его заявления об увольнении, если на его место в письменной форме был приглашен другой работник, которому не может быть отказано в заключении трудового договора.

Важно отметить, что появление самой процедуры перевода работника на постоянную работу к другому работодателю было обусловлено социально-экономическими условиями более чем вековой давности. В условиях социалистического хозяйствования, когда была установлена общественная (государственная) собственность на все средства производства, когда действующие в стране учреждения, предприятия, организации и органы власти, выступающие в качестве работодателей, создавались и управлялись государством, такая процедура перехода от одного работодателя к другому отвечала вызовам времени, представляя собой удобный механизм перераспределения рабочей силы в рамках единой плановой экономики, что естественным образом дало импульс к дальнейшему развитию рассматриваемого варианта перевода работника.

В изменившихся условиях с отказом от плановой экономики, приватизацией огромного количества государственных производств, переходом на рыночные механизмы, возникновением частного сектора экономики, появлением независимых от государства организаций и индивидуальных предпринимателей, выступающих в роли работодателя, отходом государства от прежних установок на наличие у работающих граждан непрерывного трудового стажа пропал и смысл существования нормы о переводе работника на постоянную работу к другому работодателю, как и смысл установления для названной категории работников тех или иных льгот или привилегий.

<sup>12</sup> Определение Верховного суда РФ от 11.07.2008 № 48-В08-6. Режим доступа: [http://vsrf.ru/stor\\_pdf.php?id=206804](http://vsrf.ru/stor_pdf.php?id=206804) (дата обращения: 26.09.2019).

Законодательное установление необоснованного привилегированного положения работников, принимаемых в порядке перевода, перед работниками, имеющими на руках заключенный трудовой договор, не может быть оправдано заботой государства о защите интересов работника, поскольку выделение этой категории работников в качестве особо защищаемой произведено искусственно, без наличия реального основания предоставления данной категории работников дополнительных гарантий и льгот. В обеих обозначенных выше ситуациях работники могут оказаться в положении, когда они уволились с прежнего места работы до дня, когда место, на которое они в будущем планируют выйти на работу, станет вакантным. Представляется, что логичным было бы установить гарантии, предусмотренные ч. 4 ст. 80 ТК РФ, в отношении лиц, с которыми заключен трудовой договор. Такое изменение в отечественном трудовом законодательстве явилось бы логичным продолжением линии на дальнейшее возращение роли трудового договора. Предложенные изменения направлены на стимулирование сторон трудовых

отношений к предварительному оформлению трудового договора с целью создания благоприятных условий как для работника, который, увольняясь с прежней работы уже имеет на руках трудовой договор и гарантию трудоустройства на предложенное место, так и для работодателя, который, действуя добросовестно и разумно, вправе самостоятельно планировать свою хозяйственную деятельность, в частности связанную с наймом работников.

Одновременно с изложенным выше предложением полагаем правильным и оправданным исключить из ТК РФ норму о переводе работника на постоянную работу к другому работодателю и связанные с ней нормы, содержащиеся в ст. 64, 70, 77 ТК РФ. Существование этих норм в ТК РФ вызвано скорее инерцией мышления авторов кодекса, чем реальными объективными требованиями, поэтому исключение данного правового атавизма из системы российского трудового законодательства будет шагом к приведению действующего законодательства в соответствие с действительными условиями современной жизни.

## Литература

1. Небезина М. В. Запрет дискриминации в сфере трудовых отношений // Журнал российского права. 2017. № 4. С. 83–90. DOI: 10.12737/article\_58e39e856fb2.16965220
2. Родионова Е. Ю. К вопросу о противодействии дискриминации в отношении женщин в Российской Федерации // Вестник Московского университета МВД России. 2015. № 9. С. 176–178.
3. Колос И. Е. К вопросу о дискриминации женщин при приеме на работу // Science Time. 2016. № 2. С. 285–289.
4. Кузнецова В. В. Проблема женской дискриминации в трудовых отношениях в современной России // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 3. С. 98–100.
5. Дубовиченко С. В., Карлов В. П. Необоснованный отказ в приеме на работу или необоснованное увольнение лица, достигшего предпенсионного возраста: комментарий и критический анализ // Вестник Волжского университета им. В. Н. Тагичева. 2018. Т. 2. № 4. С. 160–169.
6. Величинская С. А. Проблема трудоустройства лиц пожилого возраста // Системное развитие человеческих ресурсов в России сегодня. М.: Компания КноРус, 2019. С. 28–32.
7. Петина О. Е. Дискриминация по возрасту при трудоустройстве // Поколение будущего: Взгляд молодых ученых – 2018: сб. науч. ст. 6-й Междунар. молодежной науч. конф. (Курск, 13–14 ноября 2018 г.) / отв. ред. А. А. Горохов. Курск: ЮЗГУ, 2018. Т. 2. С. 221–224.
8. Унжакова Е. А., Бельдина О. Г. Дискриминация в сфере трудовых отношений // Human Progress. 2016. Т. 2. № 3. Режим доступа: [http://progress-human.com/images/2016/%D0%A2om2\\_3/Unzhakova\\_Beldina.pdf](http://progress-human.com/images/2016/%D0%A2om2_3/Unzhakova_Beldina.pdf) (дата обращения: 01.10.2019).
9. Редков Н. А. Дискриминация в сфере труда // Вестник Костромского государственного университета. 2018. Т. 24. № 2. С. 333–337.
10. Смолина Ю. В. Дискриминация в сфере труда: некоторые проблемы и пути их решения // Евразийская адвокатура. 2018. № 4. С. 54–58.
11. Винокурова А. А. Юридическая природа "job offer" в трудовом праве // Аллея науки. 2018. Т. 4. № 8. С. 693–696.
12. Федоранич С. Юридическая сила job offer // ЭЖ-Юрист. 2017. № 13. Режим доступа: <https://www.eg-online.ru/article/340568/> (дата обращения: 01.10.2019).
13. Балицкий К. С. Развитие трудово-правовой конструкции перевода работника на другую работу // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. 2015. № 5. С. 50–58. Режим доступа: <http://electronic.ruzh.org/?q=ru/system/files/Balitzki.pdf> (дата обращения: 01.10.2019).
14. Савин В. Т., Савин С. В. Правовое регулирование перевода работника на постоянную работу к другому работодателю // Проблемы в российском законодательстве. 2016. № 3. С. 159–166.
15. Чиканова Л. А., Нуртдинова А. Ф. Практика применения законодательства, регулирующего заключение, изменение и прекращение трудового договора. Приложение к журналу Хозяйство и право. 2013. № 1. 64 с.
16. Завгородний А. В. Комментарий А. В. Завгороднего к статье Е. Тарасовой «Увольнение – дело тонкое» («УП» № 11'2011) // Трудовое право. 2012. № 4. С. 87–98.

17. Бугров Л. Ю. Постоянный перевод на работу к другому работодателю // Российский ежегодник трудового права. 2010. № 5. С. 179–194.
18. Кулаева Н. С. Перевод на другую работу в бюджетном учреждении // Бухгалтерский учет в бюджетных и некоммерческих организациях. 2008. № 4. С. 14–23.
19. Лушникова М. В., Лушников А. М. Курс трудового права. В 2 т. М.: ТК Велби; Проспект, 2004. Т. 2. 1152 с.
20. Бондаренко Э. Н. Юридические факты в трудовом правоотношении. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. 224 с.

## Unreasonably Privileged Position of a Relocated Employee

Sergey V. Kichigin<sup>a, @</sup>

<sup>a</sup> V. P. Kuregeshev Boxing School of Olympic Reserve, 19, Tukhachevsky St., Kemerovo, Russia, 650070

<sup>@</sup> 76-42-50@mail.ru

<sup>ID</sup> <https://orcid.org/0000-0003-0187-145X>

Received 25.09.2019. Accepted 21.10.2019.

**Abstract:** The research features the institution of relocation of an employee to another employer for permanent position. The author compares the legal status of the relocated employee and the employee with a labor contract. According to the Labor Code of the Russian Federation, an employee relocated to a full-time job is placed in an unreasonably privileged position in comparison with those who resigned and were routinely hired for a new job. Resignation and relocation do not have significant substantive differences, as well as the routine employment procedure and relocation. However, the law establishes two significant advantages for the relocated employee. First, the new employer is obliged to sign a labor contract with the relocated employee within one month from the date of dismissal. Second, the position is reserved for the relocated employee, even if it is still occupied by another employee who is in the process of dismissal. Therefore, the law denies the resigning employee the right to withdraw the application. This situation is unacceptable as it violates the rights of employees, because the artificially allocated category of relocated employees gets unjustified privileges from the employer. As a result, there is a discrimination of the overwhelming number of employees hired in the general manner, including those who signed a contract with a delayed start date. The author proposes to exclude from the Labor Code of the Russian Federation the norm on relocation of an employee to a permanent job to another employer, as well as the related norms in Articles 64, 70, and 77. The norms do not fit into the current socio-economic conditions and comply neither with international nor with Russian laws. In order to stimulate the parties to pre-register an employment contract, the author proposes to establish job guarantees that are currently applied to relocated workers for those with a labor contract with a postponed date.

**Keywords:** relocation of an employee, transfer to another employer, dismissal by relocation, admission in the relocation order, a job invitation, a written invitation, a job offer, job security

**For citation:** Kichigin S. V. Unreasonably Privileged Position of a Relocated Employee. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(3): 281–288. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-3-281-288>

## References

1. Nevezhina M. V. Prohibition of discrimination in the sphere of labor relations. *Journal of Russian Law*, 2017, (4): 83–90. (In Russ.) DOI: 10.12737/article\_58e39ece856fb2.16965220
2. Rodionova E. Yu. To a question of discrimination against women in the Russian Federation. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 2015, (9): 176–178. (In Russ.)
3. Kolos I. E. On the issue of discrimination against women in employment. *Science Time*, 2016, (2): 285–289. (In Russ.)
4. Kuznetsova V. V. The problem of women's discrimination in labor relations in Russia. *Humanities scientific research*, 2015, (3): 98–100. (In Russ.)
5. Dubovichenko S. V., Karlov V. P. Unreasonable refusal in employment or unreasonable dismissal of a person who has reached pre-retirement age: a comment and critical analysis. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva*, 2018, 2(4): 160–169. (In Russ.)
6. Velichinskaia S. A. The problem of employment of the senior citizens. *Systemic development of human resources in Russia today*. Moscow: Kompaniia KnoRus, 2019, 28–32. (In Russ.)
7. Petina O. E. Age discrimination in employment. *Generation of the Future: The View of Young Scientists – 2018: Proc. 6th Intern. youth Sci. Conf., Kursk, November 13–14, 2018*, ed. Gorokhov A. A. Kursk: IuZGU, 2018, vol. 2, 221–224. (In Russ.)

8. Unzhakova E. A., Beldina O. G. Discrimination in the field of labor relations. *Human Progress*, 2016, 2(3). Available at: [http://progress-human.com/images/2016/%D0%A2om2\\_3/Unzhakova\\_Beldina.pdf](http://progress-human.com/images/2016/%D0%A2om2_3/Unzhakova_Beldina.pdf) (accessed 01.10.2019). (In Russ.)
9. Redkov N. A. Discrimination in the working sphere. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, 24(2): 333–337. (In Russ.)
10. Smolina Yu. V. Discrimination at work: some problems and solutions. *Evrasijskaya advokatura*, 2018, (4): 54–58. (In Russ.)
11. Vinokurova A. A. Legal nature of "job offer" in labor law. *Alleiz nauki*, 2018, 4(8): 693–696. (In Russ.)
12. Fedoranich S. Legal force job offer. *EZh-Jurist*, 2017, (13). Available at: <https://www.eg-online.ru/article/340568/> (accessed 01.10.2019). (In Russ.)
13. Balitskiy K. S. The evolution of a labour-law framework of transferring the employee to another job. *Electronic supplement to the Russian Juridical Journal*, 2015, (5): 50–58. Available at: <http://electronic.ruzh.org/?q=ru/system/files/Balitzki.pdf> (accessed 01.10.2019). (In Russ.)
14. Savin V. T., Savin S. V. Legal regulation of an employee's transfer to a permanent job to another employer. *Gaps in Russian legislation*, 2016, (3): 159–166. (In Russ.)
15. Chikanova L. A., Nurtdinova A. F. The practice of applying legislation governing the conclusion, amendment and termination of an employment contract. *Appendix to the journal Business and Law*. 2013, (1): 64. (In Russ.)
16. Zavgorodniy A. V. Comment by A. V. Zavgorodniy on the article by E. Tarasova "Dismissal is a delicate matter" ("UP" No. 11'2011). *Trudovoe pravo*, 2012, (4): 87–98. (In Russ.)
17. Bugrov L. Yu. Permanent transfer to work with another employer. *Rossiiskii ezhegodnik trudovogo prava*, 2010, (5): 179–194. (In Russ.)
18. Kulaeva N. S. Relocation to another job in a budgetary institution. *Bukhgalterskii uchet v biudzhethnykh i nekommercheskikh organizatsiiakh*, 2008, (4): 14–23. (In Russ.)
19. Lushnikova M. V., Lushnikov A. M. *Labor law course*. Moscow: TK Velbi; Prospekt, 2004, vol. 2, 1152. (In Russ.)
20. Bondarenko E. N. *Legal facts in the employment relationship*. Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2005, 224. (In Russ.)

16+

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. Научный журнал

Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences. Scientific Journal

Контакты для сотрудничества:

*Морозова Ирина Станиславовна*, главный редактор  
ishmorozova@yandex.ru

*Старикова Людмила Семеновна*, редактор  
8(384-2)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; vs-seriya@yandex.ru

Contacts for co-operation:

*Irina S. Morozova*, Editor-in-Chief  
ishmorozova@yandex.ru

*Lyudmila S. Starikova*, Editor  
8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; vs-seriya@yandex.ru

Редакторы выпуска:

Лоншакова К. А., Митько Н. В., Рабкина Н. В., Старикова Л. С.

Подписано к печати 01.12.2019.

Дата выхода в свет 17.12.2019.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy.

Формат А 4. Усл. печ. л. – 11,6. Уч.-изд. л. – 10,5.

Тираж 500 экз.

Цена свободная.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6,  
<http://kemsu.ru>.

Адрес типографии: Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово,  
пр. Советский, 73.