

# Антропологическая дидактика и воспитание

ТОМ 4

№ 4

2021 Г





Электронный научно-методический журнал «Антропологическая дидактика и воспитание» издаётся с 2018 г. (до 2020 г. выходил под названием «Искусство и образование: методология, теория, практика»).

Наш журнал нацелен на создание широкой дискуссионной площадки, обсуждающей насущные проблемы обновления содержания обучения и воспитания подрастающих поколений. Актуальность этой проблематики и неудовлетворённость используемыми способами ее решения звучат с трибун многочисленных научных конференций, отражены в СМИ, в заявлениях представителей экспертного сообщества и властных структур нашей страны.

Поскольку содержание обучения и воспитания является междисциплинарной проблемой, журнал приглашает к сотрудничеству педагогов и психологов, методологов и философов, методистов и представителей других областей знания, задействованных в процессах обучения и воспитания на всех образовательных уровнях.

Научное направление издания по отраслям наук: философия, педагогика, психология. Редакция журнала в своей деятельности руководствуется принципами научности, объективности, информационной поддержки наиболее значимых профильных исследований, соблюдения норм издательской этики. Редакция оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих требованиям предоставления материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей. Авторы несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи. Опубликованные материалы не могут быть полностью или частично воспроизведены, тиражированы и распространены без письменного разрешения редакции.

## КОНТАКТЫ / CONTACT US

**Учредитель:** Дмитрий А. ПОТАПОВ  
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 18.10.2021  
Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 – 82058  
**Издательство:** Международный Центр «Искусство и образование»  
**Юридический адрес:** 101000, г. Москва, Хохловский пер., 3-16  
**ИНН** 7715576892,  
**ОГРН** 1057748371856, **ОКПО** 78928720  
**Почтовый адрес:** 125167, г. Москва, Красноармейская ул., 9-101  
**Телефон:** +7(906) 063-52-26  
**Веб-сайт:** <https://science-book.ru>  
**Электронная почта:** [kushaev38@mail.ru](mailto:kushaev38@mail.ru)

**Founder:** Dmitry A. POTAPOV  
The Journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications 18.10.2021  
Certificate number ЭЛ № ФС 77 – 82058  
**Publishing house:** International Centre «Art and Education»  
**Official address:** 101000, Moscow, Khohlovsky lane, 3-16  
**TIN** 7715576892,  
**PSRN** 1057748371856, **NCN** 78928720  
**Postal address:** 125167, Moscow, Krasnoarmeyskaya St., 9-101  
**Telephones:** +7(906) 063-52-26  
**Web-site:** <https://science-book.ru>  
**E-mail:** [kushaev38@mail.ru](mailto:kushaev38@mail.ru)



## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**НОВИЧКОВ Владимир Борисович**, кандидат педагогических наук, доцент, автор более 100 научных и научно-методических публикаций. Отличник просвещения СССР, Отличник народного образования Грузинской ССР, Отличник народного образования МНР, Заслуженный учитель Российской Федерации. С 1964 года неразрывно связан с системой образования. Работал учителем, директором школы, на различных должностях в Министерстве просвещения СССР, ректором, проректором и заместителем директора по научной работе в ряде учебных и научно-исследовательских институтов, первым заместителем Министра образования РФ, Начальником Северного окружного управления Департамента образования г. Москвы.



Принимал активное участие в разработке и реализации нескольких крупных международных проектов с учёными США, Франции, Канады, Финляндии, Норвегии, Италии. Привлекался в качестве эксперта к разработке образовательных проектов Советом Европы.

**NOVICHKOV Vladimir Borisovich**, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Pedagogy Department, Institute “Higher School of Education”, Moscow Pedagogical State University. Overachiever of the Education of the USSR, Overachiever of the Public Education of the Georgian SSR, Overachiever of the Public Education of the MPR, Honored Teacher of the Russian Federation.

## ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



**АФАНАСЬЕВ Владимир Васильевич**, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета.

**AFANASYEV Vladimir Vasilievich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University.

## ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



**ПОТАПОВ Дмитрий Александрович**, кандидат педагогических наук, доцент, специалист в области психологии творчества, креативности, музыкальной педагогики и психологии.

**POTAPOV Dmitry Aleksandrovich**, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, the expert in the field of psychology of creativity, musical pedagogics and psychology.



**БОЗИЕВ Руслан Сахитович**, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор научно-теоретического журнала Российской академии образования «Педагогика».

**BOZIEV Ruslan Sakhitovich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Editor-in-Chief of the Scientific and Theoretical Journal of the Russian Academy of Education "Pedagogy".



**ВОРОВЩИКОВ Сергей Георгиевич**, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией экспериментальной психологии и педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

**VOROVSHNIKOV Sergey Georgievich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, a Head of the Laboratory of Experimental Psychology and Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University.



**ЕРОШИН Владимир Иванович**, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении общего среднего образования.

**EROSHIN Vladimir Ivanovich**, Doctor of Sciences in Economics, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE; a member of the Department of General Secondary Education.



**КАРАКОЗОВ Сергей Дмитриевич**, доктор педагогических наук, профессор, директор Института математики и информатики Московского педагогического государственного университета.

**KARAKOZOV Sergey Dmitrievich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Mathematics and Computer Science, Moscow Pedagogical State University.



**КУРНЕШОВА Лариса Евгеньевна**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

**KURNESHOVA Larisa Evgenievna**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE. a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



**ЛУКАЦКИЙ Михаил Абрамович**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

**LUKATSKY Mikhail Abramovich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



**МЕСЬКОВ Валерий Сергеевич**, доктор философских наук, профессор Московского педагогического государственного университета.

**MESKOV Valery Sergeevich**, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Moscow Pedagogical State University.



**НЕБОРСКИЙ Егор Валентинович**, доктор педагогических наук, доцент, профессор Московского педагогического государственного университета.

**NEBORSKY Yegor Valentinovich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Professor of Moscow Pedagogical State University.



**ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

**POLONSKY Valentin Mikhailovich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, a Member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



**САВЕНКОВ Александр Ильич**, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, Директор института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении профессионального образования.

**SAVENKOV Alexander Ilyich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University. Corresponding Member of RAE, a member of the Vocational Education Department.



**СЕМЁНОВ Алексей Львович**, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН и РАО.

**SEMENOV Alexey Lvovich**, Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences and RAE.



**СЛОБОДЧИКОВ Виктор Иванович**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

**SLOBODCHIKOV Viktor Ivanovich**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Corresponding Member of RAE, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



**СОБКИН Владимир Самуилович**, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ; Директор Центра социологии образования РАО, академик РАО.

**SOBKIN Vladimir Samuilovich**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology L.S. Vygotsky, Russian state university for the humanities; Director of the Center for Sociology of Education RAE, Academician of RAE.



## ОГЛАВЛЕНИЕ

### СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА

Семенов Алексей Львович, Вишняков Юрий Саввич..... 8

#### ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ПУТИ РАЗВИТИЯ

Корсакова Ирина Анатольевна.....24

#### ТЕКСТ И ДИСКУРС В МУЗЫКАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Меськов Валерий Сергеевич, Букин Дмитрий Георгиевич,  
Бычков Сергей Николаевич, Меськова Екатерина Сергеевна.....34

#### ОТ «МГЛЫ ПРОТИВОРЕЧИЙ» К МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Кудринская Ирина Владимировна.....53

#### СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

### НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Воровщиков Сергей Георгиевич ..... 64

#### ВНУТРИШКОЛЬНАЯ СИСТЕМА МЕТАПРЕДМЕТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОЕКТ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Карпова Светлана Ивановна, Савенкова Татьяна Дмитриевна.....78

#### МОДЕЛЬ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Потапов Дмитрий Александрович .....92

#### ИССЛЕДОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ: СТРУКТУРА, УРОВНИ, ПОКАЗАТЕЛИ

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Грибкова Ольга Владимировна ..... 102

#### ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ



## CONTENTS LIST

### MODERN DIDACTIC

Alexei Lvovich Semenov, Yuri Savvich Vishnyakov ..... 8

#### DIGITAL TRANSFORMATION OF GENERAL EDUCATION: PROSPECTS AND WAYS OF PROGRESS

Irina Anatolyevna Korsakova .....24

#### TEXT AND DISCOURSE IN MUSIC COMMUNICATION

Valeriy Sergeevich Meskov, Dmitriy Georgievich Bukin,  
Sergey Nikolaevich Bytchkov, Ekaterina Sergeevna Meskova .....34

#### FROM «THE HAZE OF CONTRADICTIONS» TO INTERDISCIPLINARY

### PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Irina Vladimirovna Kudrinskaya .....53

#### FORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE MUSIC TEACHERS AS AN ACTUAL SCIENTIFIC PROBLEM

### NEW EDUCATIONAL PRACTICES

Sergey Georgiyevich Vorovshchikov ..... 64

#### INTRA-SCHOOL SYSTEM OF META-SUBJECT EDUCATION: PROJECT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Svetlana Ivanovna Karpova, Tatiana Dmitrievna Savenkova .....78

#### MODEL OF POSITIVE SOCIALIZATION OF EARLY CHILDREN IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Dmitry Alexandrovich Potapov .....92

#### PERSONAL CREATIVITY STUDY: STRUCTURE, LEVELS, INDICATORS

### PEDAGOGICAL HERITAGE

Olga Vladimirovna Gribkova ..... 102

#### THE SIGNIFICANCE OF MUSIC EDUCATION IN A MODERN SCHOOL



**СЕМЕНОВ**

**АЛЕКСЕЙ ЛЬВОВИЧ**

доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, заведующий кафедрой математической логики и теории алгоритмов, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», директор Института кибернетики и образовательной информатики им. А. И. Берга  
Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук

e-mail: alsemno@ya.ru

**ВИШНЯКОВ**

**ЮРИЙ САВВИЧ**

доктор технических наук, главный научный сотрудник ФГБОУ науки «Институт системного программирования им. В. П. Иванникова» Российской академии наук

e-mail: cherry.mail@mail.ru

**ALEXEI LVOVICH**

**SEMENOV**

Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Head of the Department of Mathematical Logic and Theory of Algorithms, Lomonosov Moscow State University, Head of Axel Berg Institute of Cybernetics and Educational Informatics, Federal Research Center "Computer Science and Control" of the Russian Academy of Sciences

e-mail: alsemno@ya.ru

**YURI SAVVICH**

**VISHNYAKOV**

Doctor of Technical Science, Chief Specialist in Ivannikov Institute of System Programming of the Russian Academy of Sciences

e-mail: cherry.mail@mail.ru

## ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ПУТИ РАЗВИТИЯ<sup>1</sup>

В статье рассматриваются перспектива цифровой трансформации школьного образования с социально-технологической, психолого-философской и педагогической точек зрения; сформулирована позитивная перспектива развития общего образования в условиях цифровой революции, основанная на принципах результативного образования, идее расширенной личности, прозрачности образования и цифровой платформе образования.

Ключевые слова: цифровая трансформация школы, цифровая революция, результативное образование, расширенная личность, прозрачность образования, цифровая платформа образования.

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ (А. Л. Семенов, грант № 17-11-01377 – части 2, 3, 4) и РФФИ (Ю. С. Вишняков, грант № 19-29-14234 – части 1, 5)



## DIGITAL TRANSFORMATION OF GENERAL EDUCATION: PROSPECTS AND WAYS OF PROGRESS

The article examines the prospect of digital transformation of school education from the socio-technological, psychological, philosophical and pedagogical points of view; a positive perspective for the development of general education under the digital revolution era is formulated, based on the principles of resultative education, the idea of an expanded personality, transparency of education and a digital educational platform.

Keywords: digital transformation of school education, digital revolution, resultative education, expanded personality, transparency of education, digital educational platform.

### Социально-технологическая перспектива

В исторической перспективе на очень большом интервале времени происходили принципиальные информационные революции в жизни человека и человечества, которые приводили к разным последствиям. Первой такой революцией было само возникновение человека *разумного*. Следующая – это революция возникновения речи. По-видимому, к этому моменту разум уже существовал, речь возникала параллельно и воздействовала на разумность. Возникновение письменности – казалось бы, это революция произошла тысячи лет назад, но, поскольку мы говорим о массовом образовании, то нелишним будет напомнить о том, что письменность как массовое явление, на самом деле имеет не столь уж продолжительную историю: например, еще 100 лет назад большинство жителей России были неграмотными. И в это же последнее столетие возникло и то, что называется «искусственным интеллектом». Иногда говорят, что искусственный интеллект – это порождение второй половины XX века, а иногда, что вообще только в XXI веке он стал чем-то значимым. Но он был предсказан математиками и обоснован еще в начале XX века, и только потом физики и техники его реализовали.

Существенные изменения, которые происходят прямо сегодня – это начало новой информационной революции: прямое взаимодействие мозга с цифровой средой (с интернетом и пр.). Напомню, что кохлеарный имплант сегодня имеют почти 2 миллиона



людей: 2 миллиона жителей Земли получают слуховую информацию через электронный канал – их нервная система преобразует поступающие электрические импульсы в речевую информацию.

Каждая из этих революций приносит революционные изменения в коммуникацию, мышление, деятельность человека и в учение. Общая постановка этого вопроса была дана Львом Семеновичем Выготским – есть запись его выступления в Комакадемии в 1930 году [9]. Он говорил, что включение того или иного орудия, например письменности, в процесс поведения, (если бы были компьютеры, он, конечно же, о них он тоже бы сказал):

- вызывает к деятельности целый ряд новых функций, связанных с использованием данного орудия и с управлением им;
- отменяет и делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых выполняет орудие;
- видоизменяет протекание и отдельные параметры (интенсивность, длительность, последовательность и т. п.) всех входящих в состав инструментального акта психических процессов, замещает одни функции другими, т. е. пересоздает, перестраивает всю структуру поведения совершенно так же, как техническое орудие пересоздает весь строй трудовых операций.

Это краткая выжимка из не очень длинного конспекта выступления Льва Семеновича, но по существу здесь сказано для нас очень многое, в том числе, с практической стороны. Когда человек начинает использовать калькулятор, он разучается считать на бумажке и в уме тоже. Когда человек начинает использовать клавиатуру, он начинает хуже писать рукой – мы это видим по себе. И это происходит со всем человечеством. Когда плоховидящие начали использовать цифровые технологии, они начали утрачивать брайлевскую грамотность. И то же самое с плохослышащими с имплантом – они начали утрачивать язык жестов.

Итак, получение новых инструментов приводит к утрате каких-то функций, к замещению их – эта мысль была совершенно ясно была высказана Л. С. Выготским. Тонкий момент, который тоже отмечается Выготским: даже когда ты уже не используешь новый инструмент, то все равно ты действуешь, мыслишь, общаешься по-другому. Это очень



важный элемент того, о чем мы говорим. Овладение новым инструментом «всякий раз поднимает данную функцию на высшую ступень, увеличивает и расширяет ее деятельность, пересоздает ее структуру и механизм. Естественные психические процессы не устраняются при этом, они вступают в комбинацию с инструментальным актом, но они оказываются функционально зависимыми в своем строении от применяемого инструмента» [9].

Похожие идеи есть и у Вальтера Онга (Walter Jackson Ong): «Без письма грамотный ум не будет и не может мыслить так, как он мыслит, не только когда он занят письмом, но когда он формулирует свои мысли в устной форме. Больше, чем любое другое изобретение, письменность преобразила человеческое сознание» [6]. Нам это кажется очевидным, но давайте перенесем это в сегодняшнюю ситуацию, когда мы пользуемся письмом на компьютере. Письмо на компьютере – это уже новое письмо по сравнению с письмом без компьютера. С его использованием мы начинаем мыслить иначе просто в силу таких, казалось бы, технических вещей: там очень легко переставить куски, абзацы на экране, или расшифровать какую-то мысль, или создать сначала план, а потом его как-то эксплицировать, и мы уже думаем о своей рукописи иначе. Жак Деррида (Jacques Derrida) это выразил так: «Эпоха господства линейного письма и соответствующей модели мысли заканчивается повсюду – в литературе, философии, науке, а это, в свою очередь, предполагает новую организацию пространства и времени» [4].

### Психолого-философская перспектива

Идею, что у человека теперь есть расширенная личность и что часть его сознания находится вне человека, развивали уже после Л. С. Выготского целый ряд философов, психологов разного уровня и масштаба, живущие в разных странах. В частности, один из знаменитых философов XX–XXI века Мишель Серр (Michel Serres) в своей книге, которая переведена на русский язык и называется «Девочка с пальчик» [12], пересказывает историю о святом Дионисии Ареопагите, который продолжал проповедовать, держа в руках свою голову. Этой метафорой Серр показывает, что теперь мышление



человека расположено не только в его черепной коробке, но и поблизости, и вдалеке от него – в цифровой среде.

Об этом говорили и другие философы: Энди Кларк (Andy Clark), британский философ, говорит о «Natural-born cyborgs», о том, что мы все – естественно возникшие киборги [3]. Иосиф Фейгенберг говорит о «человеке достроенном» [14] – о том, что мы называем расширенной личностью: сейчас эту идеологию развивает Мария Фаликман [13].

Это связано с еще одним представлением о революциях, принадлежащем Лучано Флориди (Luciano Floridi), который говорит об изменении в восприятии человека в мире, как человек себя ощущает во всей Вселенной: изменение в космогонии переместило человека в его представление о мире из центра Вселенной куда-то – быть может, чуть к краю, а может, и на периферию галактики (на самом деле он цитирует Фрейда, который придумал эту метафору) [5]. Изменения в нашем восприятии биологии привело к тому, что человек вовсе не является очевидной целью всего развития живого мира. А Фрейд объяснил, что человеком управляет не только наше собственное представление, наш собственный разум, но еще и много чего другого. И в математике интеллектуальные процессы не являются абсолютной прерогативой именно человеческого сознания [8].

### **Педагогическая перспектива. Результативное образование**

Во всей представленной перспективе психологии, эпистемологии, философии и приходится нам сегодня говорить об образовании. Образование – это результативный процесс, мы надеемся чего-то достичь путем образования, обучения, воспитания. В связи с этим возникает такой, казалось бы, наивный и даже очевидный вопрос: о результатах образования кого, какого существа мы говорим? Конечно, вот этого ребенка мы хотим чему-то научить. Но вопрос в следующем: этими результатами должен обладать «голый человек на необитаемом острове» или человек, в распоряжении которого есть по крайней мере ручка и бумага? Должен ли он определять время по какому-то внутреннему умению или использовать часы? Должен ли определять направление, наблюдая за какими-то процессами в природе или уметь использовать компас?



Должен ли он обладать энциклопедическими знаниями, имея их в собственной голове, или должен понимать, как искать эти данные в энциклопедии? Должен ли он два трехзначных числа перемножать у себя в голове или уметь работать с калькулятором?

Радикальное изменение в ответе на эти вопросы произошло даже не в связи с появлением компьютера, а в связи с появлением того, что у многих из вас находится в кармане или лежит на столе перед вами, – сотового телефона, который оказался столь удобным непосредственным интерфейсом между человеком и цифровым миром. Некоторое время назад, если ты читал лекцию и употреблял какое-то непонятное слово или какой-то неочевидный фактор, какую-то дату и т. п., к тебе после лекции мог подойти кто-то из студентов и задать вопрос: «Вы тут упомянули фамилию, а кто это такой?» Например, мы выше в этом тексте упомянули Энди Кларка – кто это такой? Сегодня ситуация изменилась, сегодня мы ищем фамилию, или дату, или факт у себя в памяти, но память у нас расположена в мобильном телефоне. И сегодня в течение хорошей лекции десяток человек поищут что-то в телефоне: обычно бывает видно, что человек не просто получил сообщение или смотрит видео – по его реакции понятно, что он хочет что-то уточнить.

Поэтому это вопрос: кого мы научили – человека, который ничего не имеет, ничем не может пользоваться, или человека, который, например, располагает письменностью? Напомним знаменитый диалог Платона, где он приписывает Сократу (а Сократ, видимо, был дописьменный человек, как, конечно, и Гомер, – может быть, не умел ни читать, ни писать) высказывание о том, что «письменность убивает мудрость, общение, учение». «Благодаря тому, что люди получили письменность, они, на самом деле, потеряли мудрость, они не могут толком ничего понять, они судят обо всем по книгам, а вовсе не по собственному знанию» [11].

Школа очень серьезно относится к этим опасениям и надолго застряла даже в некоторой дописьменной эпохе. Например, мы часто сталкиваемся с тем, что результаты экзамена надо предъявлять именно устно: считается, что только на устном экзамене ты видишь, как человек мыслит, рассуждает, что-то ищет в своей памяти и т. п.



### Практика нашей школы и пути развития

Переходя к практической ситуации, в которой мы сегодня находимся, необходимо сформулировать позитивную перспективу, основанную на принципах результативного образования, на идее расширенной личности, на прозрачности образования и на цифровой платформе.

#### *Результативное образование*

Что такое результативное образование? Это:

- компетентностные результаты;
- персонализированный выбор:
  - целей и степени их достижения,
  - заданий и проектов, направленных на их достижение;
- учет затрат и ресурсов – времени и «энергии» (мотивация, психофизиологическая адаптивность и пр.) [10].

Сейчас с разными знаками – и с плюсами, и с минусами – говорят о компетентностных результатах в образовании. При этом часто и те, и другие высказывают мысль, что то, что человек освоил в школе или в вузе, должно быть полезным – должно потом как-то использоваться, хотя бы в смысле внутреннего духовного развития ну или в профессиональной деятельности. Эта идея очевидна: конечно, результативность предполагает, что то, что человек получил, имеет для него какой-то смысл, какое-то применение. С другой стороны, должен быть персонализированный выбор целей и степени их достижения в тех пределах, в которых нам это разрешает ФГОС. Важно понимать, например, что сегодня школьники, завершая 9-й класс, следуя советам учителей, более-менее «забивают» на несколько предметов, поскольку они их не будут сдавать. В то же время ясно, что с формальной точки зрения выполнение Стандарта означает, что выпускники 9 класса знают курс по любому школьному предмету по крайней мере на тройку. Такова ситуация в существующей школе – так происходит выбор, как каждый учащийся будет достигать тот или иной результат. В результативности очень важен учет затрат ресурсов: при этом нужно перейти от простого подсчета и оплаты часов, затраченных учителем, к рассмотрению ресурсов учащегося – отслеживать затрачиваемое им время (это формальное требование



СанПиНов). Важно ограничивать реальное время выполнения домашнего задания, что сегодня нигде не соблюдается, нигде не проверяется.

*Расширенная личность*

Сегодня можно было бы рассмотреть ситуацию, когда объектом образования и измерения результатов образования является учащийся именно как расширенная личность. Он обладает цифровыми средствами для письма, вычисления, перевода с одного языка на другой и пр. Он формирует собственное представление об истории и географии путем наблюдения, видеозаписи, сбора, анализа, визуализации экспериментальных данных в естественно-научных дисциплинах, получения и хранения информации в интернете и т. п. Например, сегодня в школе курс статистики происходит на клетчатой бумаге с карандашом, но в реальной жизни такой статистики не существует!

Сегодня вне школы уже практически каждый человек в той или иной мере является расширенной личностью, а школа по существу запрещает ученику быть таким человеком. В то же время мы очень медленно, но все же движемся к тому, чтобы рассматривать учащегося как расширенную личность в процедурах аттестации и в ходе всего образовательного процесса. Ограничение этого расширения, конечно возможно, но оно должно быть мотивировано учебной задачей и быть явным, эксплицитным.

Точно так же, как школа не может противостоять проникновению письменности, к чему нас призывал Сократ, точно так же, видимо, сегодня уже невозможно противостоять внедрению в школу цифровых технологий. И поэтому всегда должно быть понятно и явно выражено то, почему мы что-то предлагаем учащемуся делать с использованием тех или иных цифровых или нецифровых средств – какие инструменты мы **разрешаем** ему использовать. И это должно быть явно сказано и представлено всем участникам образовательного процесса – и родителям, и детям, и учителям. Если мы в какой-то школе запрещаем писать тексты на клавиатуре, то это должно быть ясно из общей образовательной программы школы – как такая особенность конкретно этой школы. А если на каком-то предмете,



скажем, на географии это разрешено, то это тоже должно быть сказано явно в программе.

Принципиально, что речь не идет о том, чтобы что-то кому-то навязывать. Прежде всего речь о том, чтобы *разрешить* использовать. И дальше можно помочь учащемуся или реализовать это разрешение, или отнестись к этому индифферентно, или запретить и не давать такого разрешения.

Чтобы пояснить эту мысль, сошлемся на событие довирусного, допандемического 2019 года. Учителем года тогда стала волгоградская учительница русского языка и литературы Лариса Арачашвили, которая рассказала: «Я почти не использую учебники в классах, потому что там тяжёлые и почти неподъёмные для школьников статьи. У современных детей совсем другое мышление. ... Мы с учениками используем гаджеты. Например, когда изучаем поэзию, включаем приложение Ментиметер. ... Ещё мы делаем буктрейлеры...» [7]. Ковид сделал эту ситуацию массовой. Еще пару лет назад, если спросить учителя литературы: «У вас дети сочинение пишут на клавиатуре?», то обычный ответ был таким: «А зачем это, собственно, нужно? Мы прекрасно обходимся и ручкой с тетрадкой», а также: «Если ученики будут писать сочинение на клавиатуре (неважно, по русскому языку или по литературе, по биологии или по истории), то они же все спишут из интернета!». Сегодня на тот же вопрос учителя литературы отвечают: «А как же иначе может быть? Ясно, что пишут на клавиатуре и отправляют нам. Не можем же мы просить их писать на бумаге, фотографировать на мобильник, отправлять нам, чтобы мы распечатали каждую работу, ручкой поправили, снова сфотографировали и отправили обратно» (а именно такие истории происходили в первый месяц локдауна в 2020 году). И если сегодня спросить, а как же украденные рефераты? Ответ – естественно, такое бывает, но тексты на компьютере можно быстро проверить на плагиат. А вот работы, написанные от руки, действительно, проверить на плагиат сложно: если ребенок написал на бумаге текст, списанный с экрана (с чужого текста или из книги), то это проверить сложно. И наконец, учителя еще говорят, что им теперь легко предложить ученику улучшить работу, добиться того, чтобы сочинение стало более



осмысленным, более интересным и в каком-то смысле более правильным. И исправления могут быть внесены и тоже оценены в отличие от работы на бумаге.

#### *Прозрачность*

Сегодня имеется технологическая возможность для того, чтобы записывать и фиксировать все, что происходит в проектной работе, в индивидуальной работе учащегося, в классе – аудио, видео и не только. Это иногда выглядит как страшная перспектива, как то, что «большой брат» следит за всем, что ты делаешь. Но метафоре «большого брата» всего 60–70 лет, а вот метафора «Всевидящего ока» существует в течение тысячелетий в человеческой истории – в религиозной морали, в этике. В нормальных, разумных религиозных семьях действительно сообщалось ребенку, что он ничего не сделает так, что этого никто не увидит, – все помнят рассказ Льва Николаевича Толстого «Косточка», когда папенька счел сливы, и выяснилось, что Ваня одну сливу-таки съел, и это имело трагические последствия.

Современная ситуация, когда во всех школах стоят камеры, является реализацией этого «Всевидящего ока». Как к этому относиться? Важен не сам факт, что все записывается – записываться будет и дальше, и в еще большем объеме. Важно то, как нам регламентировать использование этой записи с моральной, этической точек зрения и с чисто нормативной, законодательной, методической точек зрения. Запись остается: раньше она оставалась только где-то на небесах, сегодня она остается и на сервере школы. Что происходит с этой записью – это тот вопрос, который нужно обсуждать, регламентировать, вырабатывать новую цифровую мораль. И делать это необходимо достаточно быстро, этого не избежать.

Кроме того, можно регистрировать не просто то, что происходит в классе – выступление отдельных учащихся – но можно и фиксировать уровень внимания учащихся. Делать это можно разными способами. В частности, есть очень простая технология, основанная на элементах искусственного интеллекта, когда видеочамера «видит», какое количество детей в классе отвлеклось и дает сигнал учителю



как-то на это отреагировать и собрать внимание отдельных учащихся и всего класса в целом.

При работе учащихся в цифровой среде несложно фиксировать нажатие клавиш, движение мыши или пальца по экрану, направление взгляда ребенка и пр. Тем самым можно отслеживать психофизиологическое состояние ученика, степень его внимания или утомления. Мы уже упоминали, что сегодня мы не пытаемся измерять нагрузку учащегося дома, даже хотя бы фиксировать время, которое он затрачивает. Если учащийся будет работать во взаимодействии с цифровой средой, то такая фиксация становится автоматической и помогает самому учащемуся концентрироваться и не тратить время зря.

Главное здесь – это правило, как мы формируем цифровой след учения, в котором могут содержаться все письменные работы учащегося за все годы обучения. В частности, это даст возможность существенно понизить роль ЕГЭ и вообще любого экзамена и вернуться к анализу того, насколько этот ребенок может учиться, насколько ему это интересно, насколько он мотивирован, каких результатов он достиг в ходе обучения и т.п. Это может стать улучшенным вариантом классической постановки задачи контролирования результатов образования.

#### *Цифровая платформа*

Последнее технологическое направление в этом обзоре – это цифровая платформа, которая обеспечивает как раз доступ ученика к цифровым средствам и работе с ними. Например, к тому же текстовому редактору – письменность все-таки остается ведущим каналом коммуникации для школы. На этой же платформе идет взаимодействие учеников и родителей с учителем – например, происходит обмен сочинениями и рецензиями учителя, планирование персональной системы целей каждого ученика и путей их достижения. Как было уже сказано, на цифровой платформе возможно сохранять все то, что учащийся делал. Важно установить к этому регулируемый ограниченный доступ. В частности, возможен доступ вуза, куда собирается поступать учащийся, или возможно формирование отдельного цифрового портфолио, созданного из этого следа.



Кроме того, можно видеть ситуацию по классу в целом, например, ситуацию с вниманием – учитель может на это мгновенно отреагировать. Если директор школы наглядно видит, что что-то идет не так с мотивацией или с формальными результатами в каком-то классе, он может обсудить на педсовете ситуацию по разным предметам в сравнении по классам. Позволит ему это сделать автоматический анализ всей учебной информации.

Еще одно важное направление работы цифровой платформы: она позволяет собирать очень большие массивы данных и делать предсказания о том, что приблизительно нужно ожидать к концу года от каждого конкретного учащегося с учетом его индивидуальной истории. И аналогично – что можно в среднем ожидать от группы учащихся в том или ином смысле похожих друг на друга. Имея такие предсказания можно, с одной стороны, рекомендовать как-то перераспределить нагрузку для учащегося, с другой стороны, можно этот прогноз сравнить через год или через полгода с результатом. Если учителю удалось для всех учеников, у которых прогноз был на «три с минусом», подтянуть на «три с плюсом», то это замечательное достижение, и этого учителя надо премировать, поощрить, дать ему высшую категорию и т. д.

### **Цифровизация как инструмент гуманизации школы**

В той перспективе, о которой мы сегодня говорим, школа сегодняшняя и школа будущая представляется некоторой комбинацией, симбиозом архаики и опережения. Потому что вряд ли можно считать, что писание рукой является сегодняшней нормой и традицией. Конечно, нет, это является архаикой. Но при этом идея, что можно, сохраняя для всех желающих детей каллиграфию как прекрасное искусство, разрешать тем детям, у которых почерк так и не установился, использовать клавиатуру, – может быть просто спасением для ребенка, для семьи и для учителя тоже. В этом смысле цифровизация оказывается очень серьезным, может быть даже основным инструментом гуманизации школы в самых разных отношениях.

Если на уроках русского языка будет разрешено использовать цифровые средства, то русский язык действительно станет предметом



развития коммуникативных способностей учащихся. Цифровая платформа дает возможность рассматривать тексты ученика в разных предметах и их оценивать, развивая его письменную коммуникацию. Устной коммуникации можно уделить больше внимания, в частности, используя анализ аудиовидеозаписи как инструмент рефлексии: просматривая фрагмент урока, ребенок получит возможность увидеть, например, что он на самом деле не понял, что говорил его собеседник, или что его аргументация была не идеальной, что он торопился, сбивался и что надо, вообще говоря, серьезно отнестись к своей устной речи.

В математике хорошо было бы сосредоточиться на решении принципиально новых, «олимпиадных» задач – именно это может быть одной из важнейших задач математического образования. Замечательную демократичную олимпиаду «Кенгуру» очень полюбили и учителя, и дети, потому что она дает возможность ребенку решать задачи, не похожие на те, которые он решал до этого. Выражаясь языком одного из современных психологов Александра Григорьевича Асмолова, умение решать неожиданные, новые задачи – это преадаптивность [1, 2].

Возможность собирать информацию о том, что происходило в твоей семье, фронтовые письма от своего прадедушки, или экологию твоего поселка или города Красноярска – это серьезный путь к формированию мотивации ребенка к учебе. Эту возможность поддерживает цифровая платформа.

Неоценима роль платформы в автоматизированном сборе данных как способе освобождения учителя от бессмысленной отчетности, а также в оценивании работ, аттестации и ученика, и учителя.

Все это более или менее заложено в ФГОС 2010 года даже для начального образования – все функции цифровой среды, использование цифровых средств и пр. Что можно сделать на фоне этого? Можно было бы просто *разрешать* регионам, *разрешать* школам, *разрешать* учителям, *разрешать* учащимся использовать цифровые средства. И это постепенно происходит. Москва как регион поставила цели для ОГЭ – использование цифровых средств в



проведении экзаменов. Экзамен по информатике, наконец, впервые стал цифровым в 2021 году! Это достижение М. А. Погосяна, который был председателем предметной комиссии ФИПИ по ЕГЭ до этого года. Малыми шагами, но все-таки это происходит.

Взгляды на пути цифровизации школьного образования в сжатой метафорической форме представлены в документе, который называется «Хартия цифрового пути российской школы» [15].

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ (А. Л. Семенов, грант № 17-11-01377 – части 2, 3, 4) и РФФИ (Ю. С. Вишняков, грант № 19-29-14230 – части 1, 5).*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Asmolov A. G. Race for the Future: «...Now Here Comes What's Next» // Russian Education and Society, изд-во M. E. Sharpe Inc. (United States). – Том 60. – 2018. – № 5. – С. 381-391.
2. Asmolov A., Guseltseva M. Education as a space of opportunities: from human capital to human potential // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Издательство Future Academy (online). – Том 64. – 2019. – № 6. – С. 40-45.
3. Clark A. Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence. // Oxford University Press, Inc., New York, 2003.
4. Derrida J. Le problème de la genèse dans la philosophie de Husserl. // Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
5. Floridi L. 4-th Revolution. How the Infosphere is Reshaping Human Reality. // Oxford: Oxford University Press, 2014. – 248 pp.
6. Ong Walter J. Orality and Literacy. The Technologizing of the World. // Methuen & Co., 1982.
7. Арачашвили Л. Я знала, что зарплата у меня будет невысокая. И я не жалею, а работаю [Электронный ресурс] // Платформа «Мел», 2019. – URL: [https://mel.fm/ucheba/uchitelya/416782-teacher\\_of\\_russia\\_2019](https://mel.fm/ucheba/uchitelya/416782-teacher_of_russia_2019) (дата обращения: 5.11.2021).
8. Вавилов Н. А. Компьютер как новая реальность математики. I, II, III. // Компьютерные инструменты в образовании, № 2–4, 2020.
9. Выготский Л. С. Инструментальный метод в психологии. Собр. соч. – В 6 т. – Т. 1. – М., 1982. [Электронный ресурс]. – URL: [http://elibr.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t1\\_1982/go,108;fs,1/](http://elibr.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t1_1982/go,108;fs,1/) (дата обращения: 5.11.2021).
10. Константинов Н. Н., Семенов А. Л. Результативное образование в математической школе // Чебышевский сборник, т. XXII, вып. 1(77), 2021. – С. 413–446.



11. Платон. Сочинения в 4-х томах. – М.: Мысль 3, 1971. – С. 455-542. [Электронный ресурс]. – URL: <http://psylib.org.ua/books/plato01/27timei.htm> (дата обращения: 5.11.2021).
12. Серр М. Девочка с пальчик. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2016.
13. Фаликман М. В. Цифровое опосредствование: новые рубежи культурно-исторического подхода [Электронный ресурс] // Вопросы психологии/ – 2020. – № 2. – URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/311758566/> (дата обращения: 5.11.2021).
14. Фейгенберг И. М. Человек Достроенный и этика. Цивилизация как этап развития жизни Земли. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2011. – 128 с.
15. Хартия цифрового пути российской школы, 2021 [Электронный ресурс]. – URL: <https://rffi.1sept.ru/document/charter> (дата обращения: 5.11.2021).

## REFERENCES

1. Asmolov A. G. Race for the Future: «...Now Here Comes What's Next» // Russian Education and Society, izd-vo M. E. Sharpe Inc. (United States). – V. 60. – 2018. – # 5. – Pp. 381-391.
2. Asmolov A., Guseltseva M. Education as a space of opportunities: from human capital to human potential // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Izdatel'stvo Future Academy (online). – V. 64. – 2019. – # 6. – Pp. 40-45.
3. Clark A. Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence. // Oxford University Press, Inc., New York, 2003.
4. Derrida J. Le problème de la genèse dans la philosophie de Husserl. // Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
5. Floridi L. 4-th Revolution. How the Infosphere if Reshaping Human Reality. // Oxford: Oxford University Press, 2014. – 248 p.
6. Ong Walter J. Orality an Literacy. The Technologizing of the World. // Methuen & Co., 1982.
7. Arachashvili L. Ja znala, chto zarplata u menja budet nevysokaja. I ja ne zhalujus', a rabotaju // Platforma «Mel», 2019. – URL: [https://mel.fm/ucheba/uchitelya/416782-teacher\\_of\\_russia\\_2019](https://mel.fm/ucheba/uchitelya/416782-teacher_of_russia_2019) (accessed: 5.11.2021).
8. Vavilov N. A. Komp'juter kak novaja real'nost' matematiki. I, II, III. // Komp'juternye instrumenty v obrazovanii, № 2-4, 2020.
9. Vygotskij L. S. Instrumental'nyj metod v psihologii. Sobr. soch. – V 6 t. – T. 1. – M., 1982.. – URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t1\\_1982/go,108;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t1_1982/go,108;fs,1/) (accessed: 5.11.2021).
10. Konstantinov N. N., Semenov A. L. Rezul'tativnoe obrazovanie v matematicheskoj shkole // Chebyshevskij sbornik, t. XXII, vyp. 1(77), 2021. – S. 413-446.
11. Platon. Sochinenija v 4-h tomah. – М.: Mysl' 3, 1971. – S. 455-542. – URL: <http://psylib.org.ua/books/plato01/27timei.htm> (accessed: 5.11.2021).
12. Serr M. Devochka s pal'chik. – М.: Ad Marginem Press, 2016.



13. Falikman M. V. Cifrovoe oposredstvovanie: novye rubezhi kul'turno-istoricheskogo podhoda // Voprosy psihologii/ – 2020. – # 2. – URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/311758566/> (accessed: 5.11.2021).
14. Fejgenberg I. M. Chelovek Dostroennyj i jetika. Civilizacija kak jetap razvitija zhizni Zemli. – M.: OOO «Medicinskoe informacionnoe agentstvo», 2011. – 128 p.
15. Hartija cifrovogo puti rossijskoj shkoly, 2021. – URL: <https://rffi.1sept.ru/document/charter> (accessed: 5.11.2021).



**КОРСАКОВА**

**ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА**

доктор культурологии, профессор,  
проректор по научно-исследовательской  
работе, ГБОУ ВО «Московский  
государственный институт музыки им.  
А. Г. Шнитке»  
e-mail: korsakovaia@mail.ru

**IRINA ANATOLYEVNA**

**KORSAKOVA**

Doctor of Culturology, Professor,  
Vice-Rector for Research,  
Schnittke Moscow State Institute of  
Music  
e-mail: korsakovaia@mail.ru

## ТЕКСТ И ДИСКУРС В МУЗЫКАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Материал статьи строится на соотношении вербальной и музыкальной систем коммуникации. Язык и речь имеют свои аналоги в музыкальном исполнении, музыкальный текст в различных формах фиксации (устной, письменной и современной электронной традиций) подвергается анализу, подобно вербальным текстам. Дискурсивный анализ, глубоко разработанный в лингвистике, является на сегодняшний день недостаточно разработанной областью музыковедения. В статье содержатся некоторые положения, проясняющие суть этого процесса. В заключении автор рассматривает музыкальную коммуникацию в культуре постмодернизма, делает вывод о замене дискурса симулякр, отрицающим какое-либо осмысление, а, следовательно, не востребованность как текстового, так и дискурсивного анализа.

Ключевые слова: музыкальный текст, музыкальный дискурс, дискурсивный анализ, язык/речь, музыкальная коммуникация, культура постмодернизма.

## TEXT AND DISCOURSE IN MUSIC COMMUNICATION

The material of the article is based on the correlation of verbal and musical communication systems. Language and speech have their analogues in musical performance, musical text in various forms of fixation (oral, written and modern electronic traditions) is analyzed, like verbal texts. Discursive analysis, deeply developed in linguistics, is currently an insufficiently developed field of musicology. The article contains some provisions clarifying the essence of this process. In conclusion, the author examines musical communication in the culture of postmodernism, concludes that discourse has been replaced by a simulacrum that denies any understanding, and, consequently, the lack of demand for both textual and discursive analysis.

Keywords: musical text, musical discourse, discursive analysis, language/speech, musical communication, postmodern culture.



Вопрос о содержании и соотношении понятий «текст» и «дискурс» по-прежнему остается дискуссионным в современной науке, музыковедческие исследования, посвященные дискурсивному анализу музыки, практически отсутствуют, тогда как в области философии и теории языка (филологии, лингвистики) сделаны значительные наработки<sup>1</sup>.

В современной лингвистике вместо анализа текста используется дискурсивный анализ, предполагающий исследование естественно протекающей речи. По аналогии рассмотрим категорию, положенную в основу музыкальной коммуникации – музыкальный дискурс. Необходимость введения данной категории обусловлена тем, что ни язык (средство общения; виртуальный набор языковых единиц), ни речь (актуализация комбинирования индивидуализированных единиц языка их для передачи мысли), ни мысль (предмет речевой деятельности), ни текст (результат речевой деятельности) – не учитывают всей совокупности факторов, влияющих на процесс и результат музыкальной коммуникации.

И текст, и дискурс принадлежат какому-либо субъекту, однако в ситуации какого-либо события можно говорить о дискурсе как сумме отдельных речевых высказываний. С одной стороны, дискурс является процессом и деятельностью, с другой он предполагает систему, обладает свойством целостности, имеет внутреннюю организацию, форму, к нему применимы понятия вида, жанра, стиля, которые заимствованы из литературы.

«Дискурс (от франц. discours – речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами», речь, «погруженная в жизнь» [2, с. 136-137]. В отличие от музыкально опуса (текста), дискурс рассматривается в событийном аспекте; дискурсивному анализу подвергается не столько язык, сколько речь, рассматриваемая как социальное действие; дискурс включает в себя

---

<sup>1</sup> Назовем диссертации Касьяновой Н. Б. «Прагматика авторского метатекста в музыкальном произведении» (М., 2018); Быкановой М.С. «Языковая личность музыканта в этнокультурном аспекте: на материале дискурсных манифестаций А. Н. Скрябина и К. Дебюсси» (Белгород, 2014) и др.



элементы ситуации, взаимосвязь со средой, помимо когнитивных процессов (развертывания музыкального замысла в текст и процесс декодирования и интерпретации этого текста) учитываются механизмы бессознательного взаимодействия субъектов (архетипы порождения и восприятия музыкально-речевого потока).

Анализ дискурса знаменует переход от естественнонаучной к личностно-гуманистической парадигме исследования, когда исследователь включается в процесс познания. Музыкаведческие исследования последних лет подтверждают данное утверждение: если раньше музыковеды ограничивались рамками внутриязыкового анализа музыкального текста, то теперь сами субъекты коммуникации и условия их включения подлежат изучению.

К числу первых дискурсивных исследований можно отнести работы Т. А. ван Дейка. В анализ дискурса ученый включает как саму грамматику текста, так и социальные факторы, такие как установка и позиция говорящих, их этническая принадлежность и т.д., причем эмоции, намерения и чувства участников коммуникации являются определяющими факторами анализа дискурса [5, с. 31]. Такие факторы в науке получили название «экстралингвистические факторы» – все то, что дополняет и уточняет содержание дискурса. В музыкальной коммуникации такими факторами становятся «экстрамузыкальные» в отличие от «интрамузыкальных» (в терминологии М. Арановского), причем из них черпается смысл при создании музыки и ищется опора при ее восприятии. Ван Дейк является основателем дискурсивного анализа как нового междисциплинарного направления, из которого затем возникли различные направления лингвистики и семиотики.

Примечательно то, что исследователи при анализе дискурса пользуются музыковедческой терминологией. Так, в диссертации А. А. Кибрика используются такие термины как «пассаж» (выделяются следующие типы пассажей: нарративный, дискриптивный, объяснительный, инструктивный, убеждающий [9, с. 23]), «интонационная единица» («один фокус сознания, кодируемый одной интонационной единицей, соответствует максимальному объему

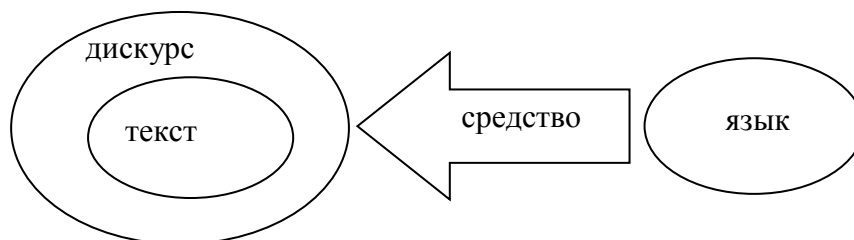


информации, доступному для одновременного удержания в сознании человека» [9, с. 27), «такт» (минимальная диалогическая единица).

Итак, «дискурс – это текст, опрокинутый в жизнь, речевое произведение в многообразии его когнитивных (познавательных) и коммуникативных функций. Это текст, вписанный реальную культурно-коммуникативную ситуацию... Когда используется слово дискурс, подчеркивается связь речевого произведения с языковым сознанием, речевым контекстом, с неязыковыми сторонами жизни слова» [7, с. 39]. Наряду с речевыми высказываниями в нем сосуществуют внеязыковые категории: знание мира, события, мнения, ценностные установки. Музыкальный дискурс включает в себя музыкальный текст в совокупности с экстрамузыкальными факторами, такими как культура и личный опыт. Дискурс обязательно предполагает наличие говорящего и адресата, и в этом отношении сближается с понятием «диалог». Монолог в данном случае будет частным случаем диалога (дискурс снимает это противопоставление).

Известны формулы: дискурс = текст + контекст [12, с. 109], дискурс = текст + интерактивность + ситуативный контекст + культурный контекст [6, с. 139]. Вьетнамский профессор Чан Ван Ко разрабатывает иньян-концепцию, применительно к изучению языка. Он считает, что «текст имеет своего «напарника» в виде дискурса. Дискурс – это текст в действии. Текст понимается как инь, дискурс как ян. Они подчиняются закону взаимопроникновения» [цит. по 13, с. 5-6].

Текст по своей сути линейен: это объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц. Природа дискурса нелинейна. Дискурс – процесс, среда и условие порождения текста; текст – продукт дискурса. Язык – система единиц, служащих важнейшим средством дискурсивной деятельности:





Автор, создавая музыкальное произведение, ставит своей целью выразить свою «картину мира» и приобщить к ней слушателя. По мнению М. А. Арановского, мысль музыканта проходит сквозь нотный текст в виртуальное духовное пространство, которое именуется музыкальным содержанием и ради которого музыкальное произведение и написано, по крайней мере, с точки зрения самих слушателей [1]. У слушателя своя цель – понять автора, постичь глубинный смысл, проникнуть в духовную сферу. Совместная цель – достичь духовной общности, выработать общие представления, понятия, установки, взгляды, идеалы и т.д.

Разногласия в трактовке текста обусловлены, прежде всего неоднозначным пониманием его статуса в дихотомии язык/речь [8, с. 19].

Во-первых, текст часто относят к сфере языка, а не к сфере речи, т.е. его анализ ограничивается анализом грамматики и нивелирует коммуникативные составляющие текста. Особенно очевидно это проявляется при анализе музыкального текста – произведения, написанного композитором – именно оно выступает носителем смысла и основой восприятия и интерпретации. Однако заметим, что такая форма существования музыки («опус-музыка») сформировалось в музыкальной культуре сравнительно поздно, В. И. Мартынов отмечает, что ее история насчитывает не более 12 веков [11]. За пределами этой культуры существует традиция импровизации, не случайно философы высказывались о том, что сущность музыки – не «произведение», а процессуальность [10, 14].

Во-вторых, текстом считается, прежде всего, зафиксированная на письме речь, в случае музыкального текста – нотная запись. В состав текстов, как правило, не включается фиксация звучащей речи на электронных носителях [8, с. 20]. Однако наряду с письменным существует огромный пласт устной традиции, в которой семантические значения закреплены не столько чисто музыкальными, сколько коммуникативными факторами, а сама музыка обусловлена не только ее текстом, но и социальным дискурсом. Письменный дискурс является производным от устного и представляет собой более позднюю, вторичную разновидность языка



– и в онтогенезе, и в филогенезе. Электронный дискурс представляет собой смешение устного и письменного дискурсов: использует графический способ фиксации информации, но отличается мимолетностью и неформальностью. В современной культуре электронный формат фиксации информации является доминирующим, поэтому, безусловно, аудио и видеозаписи музыкальных произведений представляют собой тексты, подлежащие как текстовому, так и дискурсивному анализу.

Таким образом, дискурсивный анализ основан на анализе текста и включает в себя не только содержательно-смысловые и композиционно-речевые элементы, но и учитывает механизмы порождения текста (условия и обстоятельства создания музыкального произведения автором, особенности личности композитора и др.), механизмы его восприятия всеми участниками коммуникации в зависимости от конкретных условий (концертного зала, состава аудитории и др.), а также коммуникативную ситуацию в целом с учетом широкого экстрамузыкального и интертекстуального контекста.

Рубеж XX-XXI вв. ознаменован созданием новых форм коммуникации в музыкальном культурном пространстве. Новая коммуникативная парадигма сформировалась под влиянием современных информационных технологий, а также культуры постмодернизма. Основная черта современной коммуникативной культуры – интерактивность. Под воздействием этих факторов изменяются как формы музыкально-коммуникативного взаимодействия, так и сами субъекты музыкальной коммуникации. Возникает понятие «симулякр». Мы видим, слышим, чувствуем то, чего нет. Нам предъявляются псевдовещи, в которых мы пытаемся искать смысл (по аналогии с двухуровневой моделью), но его нет. И здесь скрывается главное отличие музыки XXI века от академической традиции – она не предназначена для исполнения ради эстетического удовольствия. Многие произведения современного искусства не являются опусами в точном смысле этого слова. Искусство в новом понимании – лишь указатель на другую реальность, при этом само реальностью не является.



В новом искусстве с исчезновением выразительного слоя исчезает сама художественная реальность. В качестве трансцендента выступает виртуальное пространство. Оно существует вне и помимо человека. В нем нет и не может быть композитора и слушателя, автора и реципиента. О музыке доклассической традиции В. Мартынов пишет: «перерождение сакрального пространства в пространство искусства совершается тогда, когда реальное, онтологическое пребывание в сакральном подменяется переживанием сакрального, а это происходит тогда, когда на исторической сцене появляется человек переживающий» [11, с. 12]. Эстетическое переживание (катарсис) – продукт европейской традиции. Сейчас наблюдается обратная ситуация – уход субъекта (автора и реципиента), а вместе с ним и выразительной формы из пространства искусства. Парадоксальность виртуальной реальности состоит в том, что бытие такого рода «не-эссенциально», т.е. не обладает сущностью.

В рамках постмодернистского подхода происходит разрушение дискурса и замена его симулякром. Главная цель классической коммуникации – понимание. Если мысль и чувства художника не поняты или не расшифрован замысел художественного произведения, значит, такая коммуникация не совершенна или вообще не состоялась. Без дискурса мир предстает как «процессия симулякров», – считает исследователь С. Н. Березин [3, с. 15].

Музыкальный язык претерпевает серьезную трансформацию, более того, современное звучание трудно назвать языком. Структурные элементы музыкального языка (звук, интонация, мотив...) потеряли свой семиотический статус, что связано с «освобождением тембра». Музыка существует только в живом исполнении, не поддается письменной фиксации. В ней отсутствует нарративность, нарушены привычные отношения музыки и литературы, звукоперсонажи существуют наряду с героями. Понимание отдельных сочинений требует познаний в области алгоритмики, теории вероятности, математической статистики. Фрактальные композиции фиксируют в звуковой ткани один из универсальных законов мироздания, открытый в XX веке – закон



самоподобия, однако чтобы постичь музыкальную гармонию фрактала, требуется отказ от денотатов, привычных опор восприятия (лада, тональности и т.д.). Отдельные музыкальные произведения интересны своим авторским синтаксисом. Декодирование подобной музыкальной информации требует специальной подготовки и не рассчитано на массового слушателя (говорящего на языке музыки). Одним из вариантов современного музыкального синтаксиса является цитатное искусство. Сквозь призму великих творений современный субъект музыкальной коммуникации открывает новые смыслы. Дискурс современного музыкального языка отличается отсутствием нарративности. «Блипы» музыкальной информации построенные на принципах эклектичности и мозаичности, заменили линейное восприятие, характерное для традиционной классической культуры. Дискурс заменяется симулякром. В рамках постмодернистского подхода провозглашается тотальность языковой, знаковой реальности, постулирование семиологической системы как самодостаточной; мы вступаем в эру «cool» [4, с. 76], когда сообщением становится само средство коммуникации. Главное отличие современной интерактивной среды в том, что она искусственно создана (спроектирована), однако, в отличие от предшествующего классического периода вместо опус-искусства композиторы предлагают процесс жизнетворчества, где действие важнее, чем результат.

Современное сознание, пройдя долгий рациональный путь познания, не может вернуться к синкретическому способу освоения мира: разум стал сущностной характеристикой *homo sapiens*. Поэтому отрицая традиционный путь постижения искусства, человек превратил разум в инструмент восприятия, приравняв его к другим анализаторам (слуху, зрению, осязанию и т.д.). Вновь возникла такая коммуникация, при которой восприятие сохраняет недифференцированное единство, а явления (факты) не предстают отдельно от интерпретаций, только теперь эти факты продуцированы самим разумом.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Арановский М. Г. Текст как междисциплинарная проблема [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.opentextnn.ru/music/Perception/?id=1101> (дата обращения: 01.07.2021).
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
3. Березин С. Н. Дискурс в постфеноменологической перспективе // Дискурсология: методология, теория, практика: Доклады Третьей международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию студенческой революции 1968 г. и корифеям Франкфуртской школы / Под общей ред. О.Ф.Русаковой. 2 октября – 19 декабря 2008 г. – Том 1. – Екатеринбург: Дискурс-Пи, 2008. – С. 13-15.
4. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Вступ. ст. и пер. с фр. С. Н. Зенкина. – М.: Добросвет, 2000. – 258 с.
5. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
6. Виноградов С. И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – С. 121-151.
7. Горелов И. Н. Основы психолингвистики : Учебное пособие. Изд. 3-е, перераб. и доп. / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
8. Карамова А. А. Текст и дискурс: соотношение понятий // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2013. – Т. 10. – № 2. – С. 19-23.
9. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе. Дисс. в виде научного доклада ... доктора филологических наук. – М., 2003. – 90 с.
10. Кучина Е. А. Критическое переосмысление эстетики Канта в «Каллигоне» Гердера // Пространство и Время. – 2016. – № 1-2(23-24). – С. 126-134.
11. Мартынов В. И. Зона Opus Posth, или Рождение новой реальности / В. И. Мартынов. – М.: Классика-XXI, 2005. – 288 с.
12. Трошина Н. Н. Социокультурные параметры дискурса // Социолингвистика вчера и сегодня. Сборник научных трудов. – М.: ИНИОН РАН, 2004. – С. 107-131.
13. Чан Ким Бао. Текст и дискурс (через призму иньян концепции). – М.: Творчество, 2000. – 180 с.
14. Шеллинг Ф. В. И. Система трансцендентального идеализма. – Л.: Соцэкгиз. Ленингр. отд-ние, 1936. – 455 с.

## REFERENCES

1. Aranovskij M. G. Tekst kak mezhdisciplinarnaja problema. – URL: <http://www.opentextnn.ru/music/Perception/?id=1101> (accessed: 01.07.2021).
2. Arutjunova N. D. Diskurs // Lingvisticheskiy jenciklopedicheskiy slovar' / Gl. red. V. N. Jarceva. – M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1990. – Pp. 136-137.
3. Berezin S. N. Diskurs v postfenomenologicheskoj perspektive // Diskursologija: metodologija, teorija, praktika: Doklady Tret'ej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj 40-letiju studencheskoj revoljucii 1968



- g. i korifejam Frankfurtskoj shkoly / Pod obshej red. O.F.Rusakovoj. 2 oktjabrja – 19 dekabrja 2008 y. – V. 1. – Ekaterinburg: Diskurs-Pi, 2008. – Pp. 13-15.
4. Bodrijar Zh. Simvolicheskiy obmen i smert' / Vstup. st. i per. s fr. S. N. Zenkina. – M.: Dobrosvet, 2000. – 258 p.
5. Van Dejk T. A. Jazyk. Poznanie. Kommunikacija. – M.: Progress, 1989. – 312 p.
6. Vinogradov S. I. Normativnyj i kommunikativno-pragmaticheskiy aspekty kul'tury rechi // Kul'tura russoj rechi i jeffektivnost' obshhenija. – M.: Nauka, 1996. – Pp. 121-151.
7. Gorelov I. N. Osnovy psiholingvistiki : Uchebnoe posobie. Izd. 3-e, pererab. i dop. / I. N. Gorelov, K. F. Sedov. – M.: Labirint, 2001. – 304 p.
8. Karamova A. A. Tekst i diskurs: sootnoshenie ponjatij // Vestnik JuUrGU. Serija «Lingvistika». – 2013. – V. 10. – # 2. – Pp. 19-23.
9. Kibrik A. A. Analiz diskursa v kognitivnoj perspektive. Diss. v vide nauchnogo doklada ... doktora filologicheskix nauk. – M., 2003. – 90 p.
10. Kuchina E. A. Kriticheskoe pereosmyslenie jestetiki Kanta v «Kalligone» Gerdera // Prostranstvo i Vremja. – 2016. – # 1-2(23-24). – Pp. 126-134.
11. Martynov V. I. Zona Opus Posth, ili Rozhdenie novoj real'nosti / V. I. Martynov. – M.: Klassika-XXI, 2005. – 288 p.
12. Troshina N. N. Sociokul'turnye parametry diskursa // Sociolingvistika vchera i segodnja. Sbornik nauchnyh trudov. – M.: INION RAN, 2004. – Pp. 107-131.
13. Chan Kim Bao. Tekst i diskurs (cherez prizmu in'jan koncepcii). – M.: Tvorchestvo, 2000. – 180 p.
14. Shelling F. V. I. Sistema transcendental'nogo idealizma. – L.: Socjkgiz. Leningr. otd-nie, 1936. – 455 p.



**МЕСЬКОВ**

**ВАЛЕРИЙ СЕРГЕЕВИЧ**

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластёнина, Институт педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»  
e-mail: vs.meskov@mpgu.su

**БУКИН**

**ДМИТРИЙ ГЕОРИЕВИЧ**

магистрант кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластёнина, Институт педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»  
e-mail: dg.bukin.sci@gmail.com

**БЫЧКОВ**

**СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ**

доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»  
e-mail: bytc@mail.ru

**МЕСЬКОВА**

**ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА**

Академический психолог, соискатель  
e-mail: katerinochka94@yandex.ru

**VALERIY SERGEEVICH**

**MESKOV**

Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after Academician of the Russian Academy of Education V. A. Slastenin, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University  
e-mail: vs.meskov@mpgu.su

**DMITRIY GEORGIEVICH**

**BUKIN**

Master Candidate, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after Academician of the Russian Academy of Education V. A. Slastenin, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University  
e-mail: dg.bukin.sci@gmail.com

**SERGEY NIKOLAEVICH**

**BYTCHKOV**

Doctor of Sciences in Philosophy, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Russian State University for the Humanities  
e-mail: bytc@mail.ru

**EKATERINA SERGEEVNA**

**MESKOVA**

Academic psychologist, Applicant  
e-mail: katerinochka94@yandex.ru

**ОТ «МГЛЫ ПРОТИВОРЕЧИЙ» К  
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ**

Развитие науки зачастую происходит нелинейно и довольно-таки противоречиво. Противоречия, возникающие между конкурирующими теориями, парадоксы не всегда (а точнее сказать, никогда) не устраняются только на основе экспериментальных данных. Существенное значение имеет авторитет ученого или привлекательность идеи в тот или иной момент.



В истории бывают случаи, когда работа, написанная по конкретному специальному поводу, по прошествии лет приобретает более широкое значение. Именно так, на наш взгляд, обстоит дело со статьей известного советского и российского ученого Юрия Андреевича Жданова «Во мгле противоречий». Опубликованная автором с целью уточнения отдельных моментов развития советской биологии и, в частности, генетики, через какие этапы они проходили и какие факторы оказывали на них влияние, сегодня статья представляет значительный интерес с точки зрения дидактически-компаративного подхода. Этот подход в своей основе имеет широко распространенную сейчас когнитивно-компетентностную парадигму.

Ключевые слова: дисциплинарность, междисциплинарность, трансдисциплинарность, тринитарность, постнеклассика, парадигмы образования, развитие образования.

## FROM «THE HAZE OF CONTRADICTIONS» TO INTERDISCIPLINARY

The development of science is often nonlinear and rather contradictory. Contradictions that arise between competing theories, paradoxes are not always (or rather never) are eliminated only on the basis of experimental data. The credibility of the scientist or the attractiveness of the idea at one time or another is essential.

There are times in history when a work written on a specific special occasion acquires a broader meaning over the years. This, in our opinion, is the case with the article of the famous Soviet and Russian scientist Yuri Andreevich Zhdanov «In the mist of contradictions». Published by the author in order to clarify certain aspects of the development of Soviet biology and, in particular, genetics, through what stages they passed and what factors influenced them, today the article is of considerable interest from the point of view of a didactic - comparative approach. This approach is based on the now widespread cognitive-competence paradigm.

Keywords: disciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity, trinitarianism, postnonclassics, educational paradigms, educational development.

Советский и российский ученый Ю. А. Жданов в журнале «Вопросы философии» опубликовал статью «Во мгле противоречий» [4]. В первую очередь следует обратить внимание на то, что свой анализ Ю. А. Жданов начинает, говоря современным языком, с описания «образовательной среды», которая характеризовала каждого интеллигентного и образованного человека, как в до-, так и в послереволюционной России. Его отцу, А. А. Жданову, удалось собрать уникальную библиотеку, содержащую работы, включающие передовые для того времени идеи по различным направлениям



науки, таким как физика, биология, философия, экономика и другие, в том числе переводы иностранной литературы.

Безусловно, на формирование мировоззрения Ю. А. Жданова оказали влияние его встречи с И. В. Сталиным, которые были посвящены не политике (как это можно было бы предположить), а состоянию и развитию наук, а также созданию адекватной системы университетского образования. Прежде всего обсуждались проблемы соотношения теоретического и эмпирического (осень 1947 года).

*«У нас мало людей, умеющих обобщать практический опыт. Практиков, эмпириков – много. Но одной практики недостаточно. Важно уметь обобщать, подмечать связь между фактами, которые другим кажутся оторванными друг от друга.*

*Ленин, Маркс умели обобщать. Но Ленин был бы человеком профессорского типа, каких немало было в партии, если бы он занимался одной теорией, не знал жизни, не окунулся в практическую работу. На практической работе у него выработались и качества организатора»<sup>1</sup>.*

Данный фрагмент относится к обсуждению проблемы соотношения теоретического и эмпирического. Дело в том, что и сегодня она не имеет однозначного решения, об этом говорят результаты рассмотрения «дилеммы теоретика» и парадоксы теоретизирования [2, 5, 8]. Очень важно, что И. В. Сталин связал решение этих проблем непосредственно с операцией обобщения и, как нам представляется сегодня, с идеализацией и абстрагированием. Именно на это он указывал, говоря о том, что Ленин умел обобщать и разъяснял практикам необходимость понимания и осмысления.

Абстрагирование и идеализация, подробно рассмотренные Гегелем в работе «Кто мыслит абстрактно» [1], сегодня являются исключительно важными операциями при моделировании, особенно для случаев мысленных, формализованных и цифровых моделей [6].

---

<sup>1</sup> Суждения И. В. Сталина, высказанные в ходе записанной Ю. А. Ждановым по памяти беседы, выделены далее курсивом и кавычками.



*«Гениальность выдумали французы. Гениальность – это умение анализировать, обобщать и трудолюбие. Таким был Ленин. Ничего необычайного здесь нет. Ленин умел обобщать то, что встречалось в процессе работы у практиков, эмпириков, но чего они не могли ясно понять, осмыслить»[4, с. 69].*

По нашему мнению, местоимение «то» может рассматриваться как способ обозначения трансдисциплинарных объектов.

В беседе И. В. Сталин исключительно продуктивно использовал аналогии. Например: «Во время прошедшей войны иногда беседа с рядовым красноармейцем, не знающим теории, не осознающим до конца смысл происходящего, но хорошо разбирающимся в своих житейских вопросах, давала нам многое для оценки положения, для понимания того, как надо воевать»[4].

Сегодня широко известно, что аналогия применяется для построения моделей, причем как для случаев детерминистических, недетерминистических, так и индетерминистических систем»[3, с.124-131], учитывая при этом такие характеристики, как гомоморфизм и изоморфизм.

*«У нас много людей науки, которые не знают практической жизни, боятся ломать раз установленные порядки, знают жизнь из книг и слепо относятся к книге. Это, вернее, не люди науки, а служители науки, жрецы науки.*

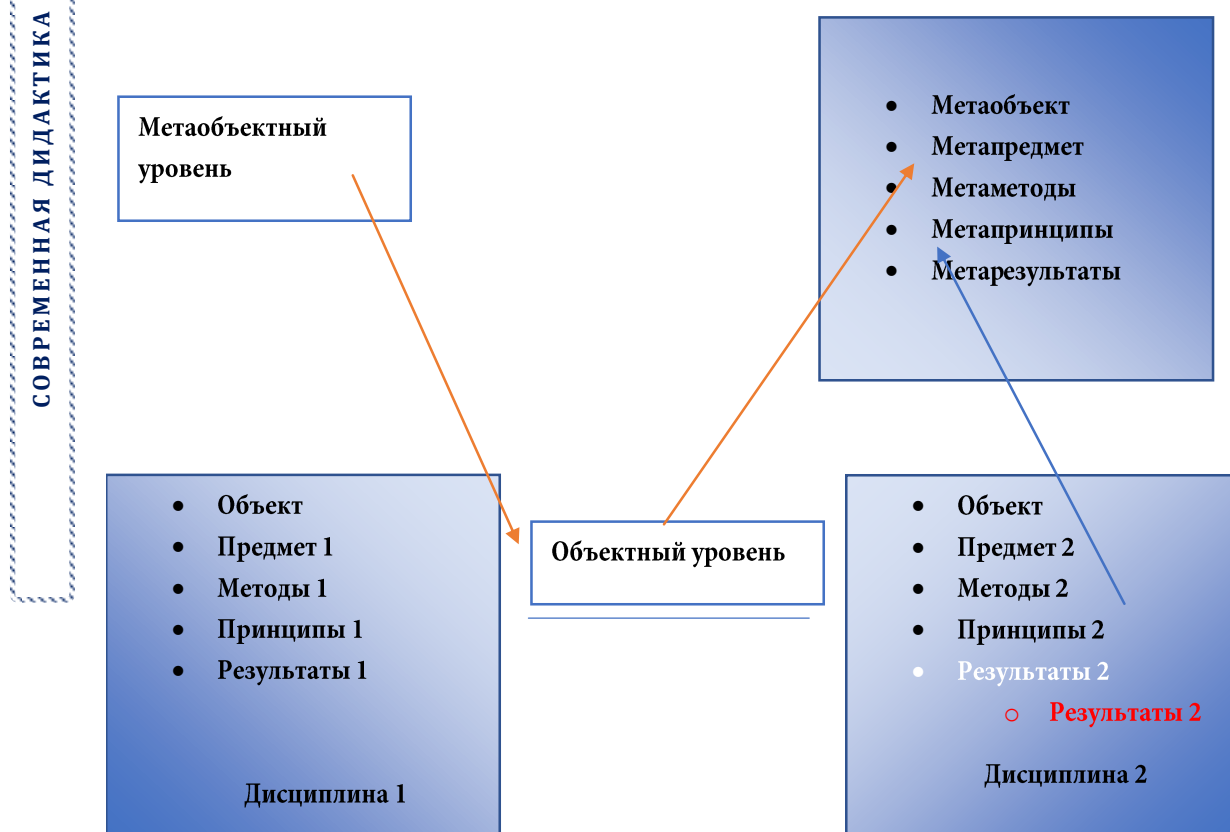
*В науке единицы являются новаторами. Такими были Павлов, Тимирязев. А остальные – целое море служителей науки, людей консервативных, книжных, рутинеров, которые достигли известного положения и не хотят больше себя беспокоить. Они уперлись в книги, в старые теории, думают, что все знают и с подозрением относятся ко всему новому»[4, с. 69].*

Из слов И. В. Сталина видно, что он считал важным объединение дисциплинарных знаний и практической деятельности, то есть использование «трансдисциплинарных» подходов в деятельности. Под междисциплинарностью мы понимаем применение методов одной дисциплины к анализу предмета другой (с представлением результатов на метауровне), а затем, в



соответствии с принципом подобия, использование этих методов в других дисциплинах.

Для перехода на метаобъектный уровень необходимо зафиксировать язык, основные положения и пресуппозиции.



Для применения трансдисциплинарного подхода необходимо перейти к метадисциплинарному анализу деятельности, создав тем самым новый метаобъект, метасубъект, метаконтент и метарезультаты, что позволит на следующем метаметауровне получить новый объект, исследовать его, а получившиеся результаты на основе принципа подобия распространить на мета- и объектные уровни.

«Стахановцы опытным, эмпирическим путем дошли до установления новых норм выработки, сломали старые, отжившие нормы. На основе их опыта мы задумали пересмотреть все существующие нормы. Так какой поднялся шум! Служители науки сказали: нельзя, так как в книгах об этом ничего не говорится. А мы послали их к черту и сделали по-своему»[4].



Рассматривая позицию И. В. Сталина в изложении Жданова в методологическом ракурсе, можно показать, что он явным образом пользовался именно постнеклассической методологией. Применим далее метод символизации, продемонстрировавший свою эффективность в том числе и при постнеклассическом подходе.



Обозначим как Суб.1 субъекта с практическим опытом, который создает практически-ориентированные Среду1 и Контент1, представляющие множество экземплярификатов и трансцендентатов субъекта 1.



Межуровневый переход с мета- на объектный уровень – «нисходящее подобие» – есть операция экзemplификации. Порождаемый ею объект – экзemplификат.

Межуровневый переход с объектного на метауровень – «восходящее подобие» – есть операция трансценденции, то есть воссоздание порождающего объекта из его экзemplификатов [7].

Среда – динамический набор возможностей для трансформации субъекта.

Контент – форма представления информации, познаваемые аспекты информации.

Суб.2 – субъект, знающий теорию и создающий Среду 2 и Контент 2.

Суб.3 – субъект, который на основе практики умеет делать теоретические обобщения и умозаключения, создающий множество его экзemplификатов и трансцендентов.

Компетенции Суб.3 представляют собой метаметауровневые характеристики экзemplификатов и трансцендентов Суб.1 и Суб.2.

Таким образом, Суб.3 необходимо иметь компетенции по работе с «информацией». В постнеклассической методологии к фундаментальным информационным компетенциям относятся способность (готовность, мотивация) к порождению, трансформации и утилизации инфообъектов.

Какими характеристиками должны обладать преподаватели и студенты? Для преподавателей И. В. Сталин считал необходимым наличие «опыта научной работы», для студентов – полезным наличие проблем и вопросов из «практической деятельности», требующих разрешения.

«Нельзя ставить вопрос так: университеты готовят либо преподавателей, либо научных работников. Нельзя преподавать, не ведая и не зная научной работы.

Человек, знающий хорошо теорию, будет лучше разбираться в практических вопросах, чем узкий практик. Человек, получивший университетское образование, обладающий широким кругозором, будет полезнее для практики, чем, например, химик, ничего не знающий, кроме своей химии.



В университеты следует набирать не одну лишь зеленую молодежь со школьной скамьи, но практиков, прошедших определенный производственный опыт. У них в голове уже имеются вопросы и проблемы, но нет теоретических знаний для их решения» [4, с. 70].

Для получения новых знаний необходимо создание инновационных сред (организаций), которые способствовали бы исследовательской работе и где ученые могли бы делать новые открытия.

Таким образом, мы можем экстрагировать (из текста) проблемы, которые рассматривал И. В. Сталин:

1. Соотношения теоретических и практических знаний в университетах и исследовательских институтах.

2. Вопросы реформирования образования.

3. Создание условий для открытий.

4. Влияние проблем и запросов общества на преобразование университетов.

5. Выделение перспективных направлений для исследовательской работы (химия и др.).

6. Развитие базы для функционирования университетов по всей стране.

Только перечисление вышеназванных проблем позволяет говорить о глубокой погруженности И. В. Сталина в проблематику образования и науки, о его заинтересованном участии в научной жизни страны.

В анализируемой статье Жданов указывал на важность аргументации в отстаивании позиции представителей различных, в том числе и дискутирующих между собой, направлений.

«Споры в науке существовали извечно, без них она попросту не может развиваться. Ньютон спорил с Гюйгенсом о природе света, Эйнштейн до конца дней своих не примирился с Бором по проблемам квантовой физики» [4, с. 71].

Автор подчеркивает важность определения предмета спора и разделения позиций между сторонами для продуктивного обмена



мнениями вместо навешивания ярлыков на противников той или иной идеи.

Жданов упрекает Лысенко в том, что тот придерживался устаревших подходов, в то время как наука должна постоянно развиваться, существующие теории и взгляды не должны останавливать её прогресс. Такого мнения придерживался великий русский химик А. М. Бутлеров: «Тот, кто проникается напрасным убеждением в непогрешимости своей научной теории, возвращается в сущности от науки к слепому верованию, т.е. к тому именно, против чего он думал бороться» [4, с. 83].

Мичурин, чьим «последователем» считал себя Лысенко, предостерегал исследователей, что «в деле использования моих методов нужно постоянно смотреть вперед, ибо голое применение может превратить их в догму, а вас, мичуринцев, в простых копиистов и компилянтов. А это ничего не имеет общего с мичуринской работой, ибо основной мой метод состоит в постоянном устремлении вперед, в строгой проверке и перестройке опытов, в обзоре всего происходящего, в движении и изменениях» [4].

Этой же точки зрения придерживался и И. В. Сталин, который призывал к отказу от изживших себя теорий [4, с. 69].

В речи, с которой Ю. А. Жданов выступил 10 апреля 1948 года в Политехническом музее на тему «Спорные вопросы современного дарвинизма», он рассмотрел состояние и развитие биологии и генетики того времени. Дело в том, что разные школы изучали биологию в ограниченных областях, что затрудняло создание единого подхода к изучению предмета: «Органический мир на земле – явление необъятное, многогранное, бесконечно богатое в своих проявлениях. Приходится брать и исследовать его по частям, выделяя отдельные более или менее узкие области. В результате возникает сильная специализация внутри науки» [4, с. 73].

В лекции в Политехническом музее было проанализировано состояние дел в современной биологии. По нашему мнению, Ю. А. Жданов неявным образом (не используя термины меж- и трансдисциплинарности) показал неклассический характер



предлагаемых модификаций. Таким образом еще 1948 году была обоснована эффективность и необходимость использования неклассических методов для решения проблем, которые, будучи сформулированными на объектном уровне, требуют для решения метатеоретического подхода.

Для оценки достоверности того или иного решения Жданов предлагает использовать системный подход, включающий рассмотрение всех аспектов, влияющих на развитие организма. «Центральным вопросом генетической науки, науки об индивидуальном развитии организма, является вопрос о взаимодействии организма и внешней среды, о значении внешних и внутренних факторов в жизни индивида. Этот вопрос, до сути дела, будет для нас оселком для проверки существования той или иной теории» [4, с. 75].

В своей лекции он упрекает сторонников Т. Д. Лысенко в построении упрощенных прототипов для моделирования, в которых исключены важнейшие абстракции и идеализации. В результате, предложенное рассмотрение не позволяет решать такие важные проблемы теоретической науки, как объяснение, постсказание и предсказание. Упрощенчество, свойственное Лысенко, привело к исчезновению наследственности из знаменитой триады Дарвина: «изменчивость», «естественный отбор», «наследственность»: «Кое-где у Лысенко исчезает наследственность вообще, и он говорит в одной из своих работ, что в природе лишь путем изменчивости и естественного отбора «могли создаваться и создаются прекраснейшие формы животных и растений». Наследственность исчезла. Из трех дарвиновских китов осталось два: изменчивость и естественный отбор» [4, с. 77].

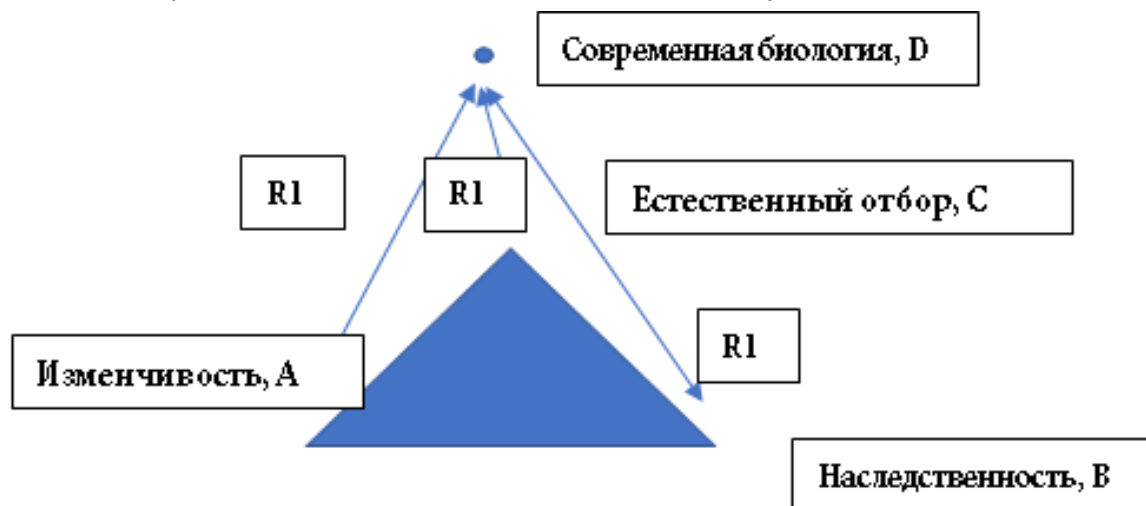
В силу того, что объект биологии – живые существа – сложен для изучения, делались попытки рассматривать его с различных сторон. Основными идеями того времени был анализ влияния внешних и внутренних факторов на организм. Оба эти взгляда имели своих сторонников и противников. Вот, что писал Жданов по этому поводу: «Задача состоит в том, чтобы бороться как против биологов, отрицающих и недооценивающих возможностей воздействия



внешней среды на организм, преувеличивающей роль внутренних факторов, так и против теории, которая закрывает глаза на внутренние специфические закономерности развития организмов и тем самым обедняет, ограничивает наше знание биологических законов. Борясь против этих крайностей, можно и должно объединить всех биологов в общем труде на благо нашей страны» [4, с. 84].

Судя по тексту, здесь неявно предполагается, что «внутреннее» и «внешнее» находятся в отношении противоречия. Рассматривая Универсум биологических характеристик, можно показать, что они находятся в отношении противоположности, а Универсум состоит из внешних, внутренних и дополнительных характеристик. Именно такое объединенное рассмотрение трёх областей Универсума позволит получить полноту.

Дарвин также не считал эти понятия противоречивыми, согласно его теории организм определяется тремя вышеприведенными характеристиками. Особое внимание привлекает третья из них, а именно – наследственность. Чем она определяется? Парой изменчивость и естественный отбор или же она не является производной и представляет собой независимую величину? В соответствии с нашей методологией мы можем показать, что в совокупности они находятся в отношении тринитарности. Каждая из тройки характеристик подобна современной биологии и, следовательно, является её экзemplификатом, а она соответственно – их трансцендентатом.





*R (A, B, C) – тринитарность.*

*D – трансцендентат – современная биология.*

*Стрелки вверх (AD, BD, CD) – отношение подобия – трансцендентация.*

*Стрелка вниз (DA, DB, DC) – отношение подобия – экземплификация.*

Чтобы построить непротиворечивую науку, необходимо было показать, каким образом сочетается влияние внешних факторов на внутренние особенности организма.

Здесь важно отметить проблему, которую пытались решить биологи того времени: определяются ли внутренние особенности организма внешними факторами жизни организма или же внутренние особенности являются «врожденными».

Жданов указывает на пропущенные этапы познания при исследовании явлений в подходе Т. Д. Лысенко, которому удалось очень многое сделать на первом этапе, а именно в созерцании объекта со всех сторон, в связи с внешним миром, во всем разнообразии его движений, в богатстве взаимосвязей [4, с. 78], но следующим этапам познания, таким как анализ, идеализация, абстрагирование и последующий синтез в единый объект, уделено недостаточно внимания.

Ю. А. Жданов пишет: «Для дальнейшего исследования мы должны отрешиться от поверхностного созерцательного рассмотрения и перейти к анализу отдельных сторон и явлений предмета, мы расчлняем его на отдельные кусочки, и эти кусочки потом бывает очень трудно сложить в сознании естествоведника в целостный объект. Но эта синтетическая стадия необходима. Только на этой стадии мы снова возвращаемся к исследуемому объекту в целом, познаем его во всем многообразии внешних и внутренних связей, обогащенные знанием отдельных сторон и процессов данного объекта» [4, с. 78]. И несколько далее: «Организм многогранен, в нем сконцентрированы в тесном единстве явления физические, химические, биохимические, биологические. Мы должны найти пути воздействия на все процессы, на все формы деятельности организмов.



Начну, товарищи, двигаться по этим формам воздействия, по степени усложнения этих форм. Рассмотрим физические методы воздействия на организм» [4, с. 79].

Физическое воздействие:

- Излучение (рентгеновское, ультрафиолетовое и др.).
- Воздействие электрических и магнитных полей.

Жданов цитирует написанные незадолго до смерти слова И. В. Мичурина: «...работаю сейчас... над возможностью выведения новых видов растений при помощи лучистой энергии, вроде космических, рентгеновских и ультрафиолетовых лучей и ионизации...» [4, с. 80], добавляя уже от себя: «Современная генетическая наука усиленно пользуется этим методом, в частности, для изменения наследственности организма действием рентгеновских и ультрафиолетовых лучей. Этим путем генетик добивается увеличения числа мутаций, т.е. наследственных изменений в организме. Обилие получающихся мутаций является материалом для последующего отбора» [4, с. 80].

Рассмотрим вслед за Ждановым пару: физическое воздействие (физика), биологический организм (биология).

Частью организма является клетка, на которую производится физическое воздействие (в данном случае рентгеновское излучение). Воздействие излучения приводит к мутации клетки и возникновению нового объекта с измененными характеристиками. В терминах постнеклассической теории излучение является элементом среды, приводящей в результате трансценденции к созданию нового организма. Рассмотрим подробнее и применим методы визуализации и символизации к способам воздействия, проанализированным в статье.



Биологический организм (БО) 1 R1 Клетки БО1, где R1 – отношение части к целому.

R2 (Рентгеновское излучение, Клетки БО1), где R2 – отношение элемента к среде.

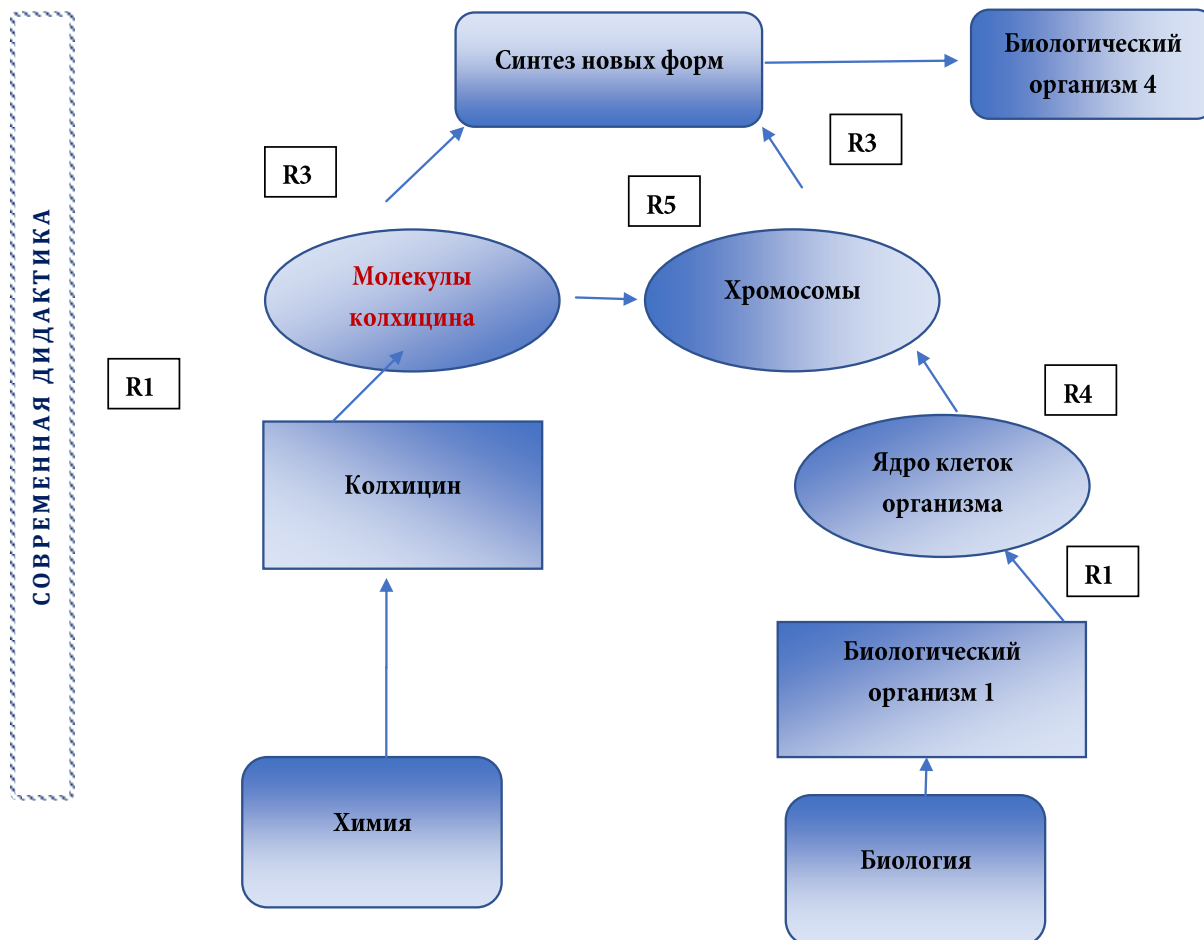
(R2 (Рентгеновское излучение, Клетки БО1)) R3 (Мутации (клетки БО1),

где R3 – порождение (результат элемента среды).

Мутации клетки БО1 R4 Клетки БО2, R4 – порождение БО2 в результате трансценденции.

Следующая рассматриваемая пара – химическое воздействие (химия), биологический организм (биология).

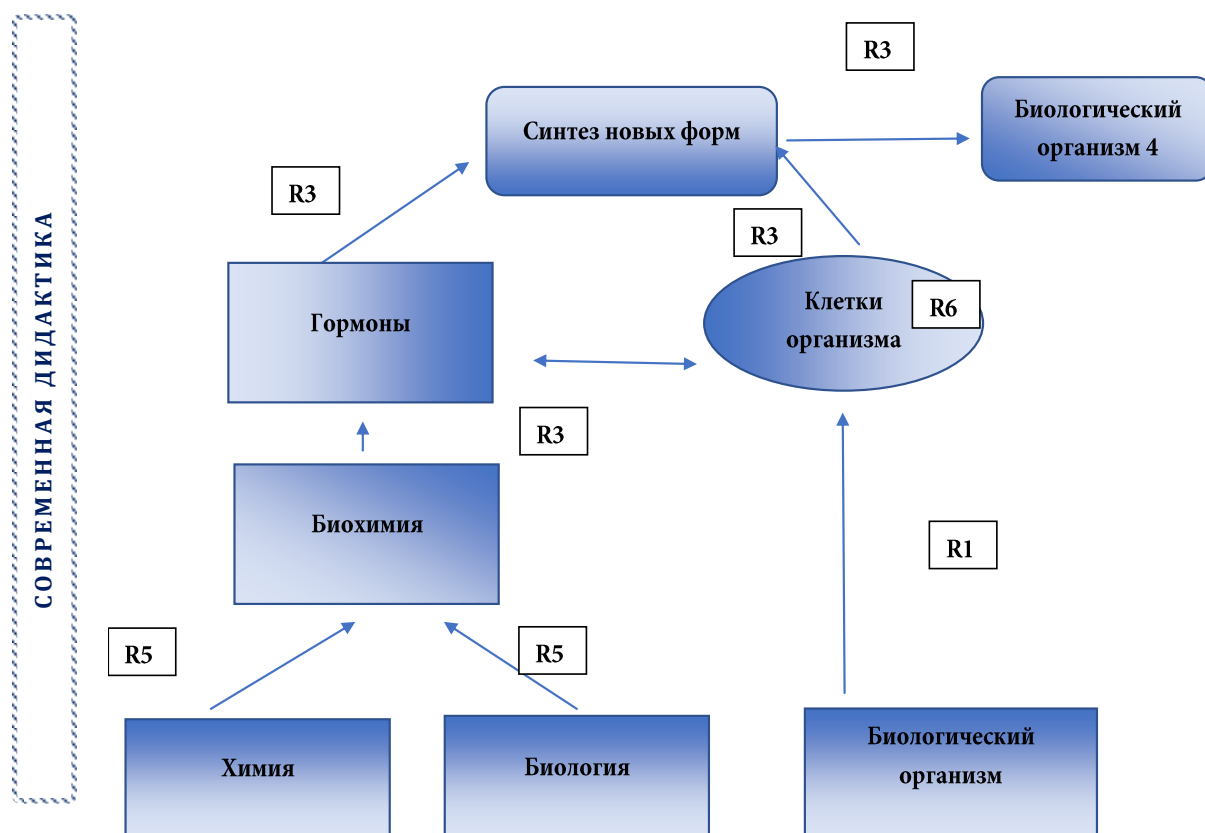
Применяя, методы химического воздействия биологам удавалось менять состав клеточных ядер, удваивая в них число структурных элементов – хромосом, получая сильно укрупненные растения. Важно отметить, что имеются два различных объекта – химический и биологический. В связи с этим, в отличие от случая физического воздействия, необходимо рассмотрение строить на основе трансдисциплинарного подхода.



R4 (клетки БО1, хромосомы) – отношение часть целое и порождение.  
R5 (Объект1 (БО1), Объект3 (колхицин)) R3 (Новые хромосомы), где R5 –  
отношение причинности.  
(Новые хромосомы) R3 (Объект4)

Биохимическое воздействие: «Вслед за химическими идут биохимические методы воздействия на организм. Здесь я укажу на применение гормонов, эндокринных препаратов. Значение их при лечении ряда болезней известно. Подобные препараты применяются также для ликвидации бесплодия и увеличения плодовитости у животных» [4, с. 82].

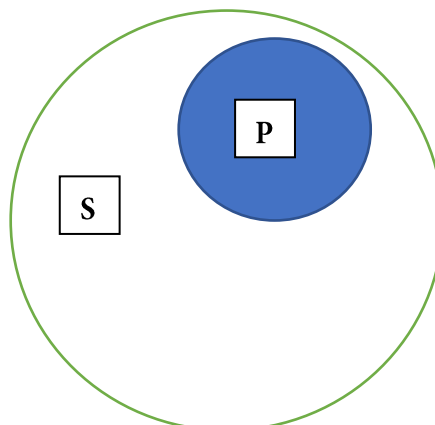
Междисциплинарный подход позволил создать новый объект – гормоны на основе двух дисциплин: биологии и химии. Воздействие гормонов на клетки организма позволяет синтезировать объект 5 с новыми характеристиками. Так же как и в случае химического воздействия, необходимо применение трансдисциплинарных подходов.



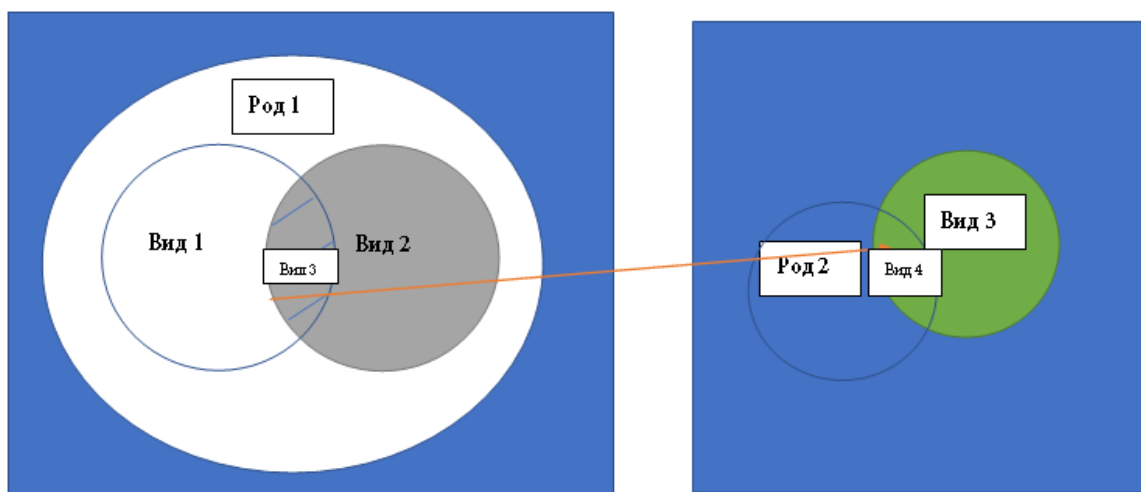
R5 (Химия, Биология) R3 (Гормоны), где R5 – отношение подобия  
R6 (Гормоны, Клетки организма) R3 (Новые хромосомы)  
(Новые хромосомы) R3 (Объект5)

Биологические методы: «Наиболее мощную и разнообразную группу методов представляют методы собственно биологические. Самым простым способом получения новых форм, способом, известным с глубокой древности, является массовый и индивидуальный отбор особей, наиболее выдающихся по некоторому признаку» [4, с. 82].

На наш взгляд, «метод отбора по признаку» следует отнести к общенаучным методам, а не к чисто биологическим. Необходимо из множества организмов отобрать подмножество, обладающее наиболее выдающимися признаками, что можно изобразить на схеме в виде подмножества Р из множества S.



Одной из основных сторон учения Мичурина было применение межвидовой и межродовой гибридизации. Это направление работы Мичурин называл отдаленной гибридизацией. Внутри Рода 1 скрещиваются Вид 1 и Вид 2, полученное пересечение – Вид 3. Затем скрещивается Вид 3 с Родом 2. В результате скрещивания между объектами возникает отношение тринитарности или противоречащее ему отношение – химеризм<sup>1</sup>.



Таким образом, примеры, приведенные Ждановым, охватывают все существующие парадигмы: дисциплинарность, междисциплинарность и трансдисциплинарность; используя каждую из них удалось получить решение проблем за счет введения новых объектов исследования.

<sup>1</sup> Химера – нежизнеспособная эклектика, мозаичность, расколотасть тела и души, рассогласованность, разъединённость человеческого существования. В случае сопоставления с тринитарностью мы получаем, что химеризм есть нарушение любого из отношений между тремя инфообъектами, находящимися в отношении тринитарности.



Летом 1952 года по указанию тов. Сталина было принято решение по созданию коллегиального президиума ВАСХНИЛ, в котором ведущая роль была отдана противникам взглядов Лысенко. Чем был вызвано такое изменение приоритетов? По мнению Жданова, процесс катализировали физики-атомщики, которым нужно было иметь надежные, научно обоснованные методы установления радиационной опасности, средства защиты от излучения. Необходимо было выяснить генетические последствия облучения, разработать методы лечения при радиационной болезни. Эти задачи не могли быть решены на основе натурфилософских рассуждений Лысенко. Очень похоже на то, что развитие атомной промышленности и ядерного оружия оказались для тов. Сталина решающим аргументом в пользу ликвидации монополии Лысенко [4, с. 86].

Практикуемые в то время методы в биологии и в генетике не позволяли решать задачи, связанные с воздействием на организм радиоактивного излучения, что является аргументом в пользу трансдисциплинарного подхода.

Дальнейшее развитие биологии, генетики и химии обогатило рассмотрение новыми микрообъектами, на основе которых удавалось строить модели, обладавшие доказательной силой. «После открытия двойной спирали ДНК бурно стартовала молекулярная биология. Генетика превращалась в экспериментальную науку на молекулярно-химическом уровне» [4, с. 89].

Двери к новейшим результатам были открыты современным исследователям за счет применения меж- и трансдисциплинарной методологии. Проанализированная дискуссия и ее уроки являются не только назидательным уроком, но и аргументированным флагманским предначертанием: вперед к постнеклассике!

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: в 2 т. – Т. 1. – М., 1970. – С. 387–394.
2. Гемпель К. Г. Дилемма теоретика: исследование логики построения теории // Логика объяснения. – М., 1998. – С. 147-215.
3. Гончаров С. С. Введение в логику и методологию науки / С. С. Гончаров, Ю. Л. Ершов, К. Ф. Самохвалов. – Новосибирск, 1994.
4. Жданов Ю. А. Во мгле противоречий // Вопросы философии. – 1993. – № 7. – С. 65-92.
5. Меськов В. С. «Матетика и будущее педагогики»: парадоксологический подход к анализу проблем, рассмотренных на конференции // Вопросы философии. – 2019. – № 4. – С. 173-184.



6. Меськов В. С. Методологические основания принятия решений // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2015. – Т. 9. – Вып. 2.
7. Меськов В. С. Методологические основания принятия решений в области образования // Принятие решений в системе образования / Под ред. С. В. Ивановой. – М., 2013. – С. 52-82.
8. Меськов В. С. Некоторые вопросы научной систематизации // Методология развития научного знания. Сборник трудов кафедры логики. – М., 1982. – С. 118-134.

### REFERENCES

1. Gegel' G. V. F. Raboty raznyh let: v 2 t. – Т. 1. – М., 1970. – С. 387–394.
2. Gempel' K. G. Dilemma teoretika: issledovanie logiki postroenija teorii // Logika ob#jasnenija. – М., 1998. – Pp. 147-215.
3. Goncharov S. S. Vvedenie v logiku i metodologiju nauki / S. S. Goncharov, Ju. L. Ershov, K. F. Samohvalov. – Novosibirsk, 1994.
4. Zhdanov Ju. A. Vo mgle protivorechij // Voprosy filosofii. – 1993. – # 7. – Pp. 65-92.
5. Mes'kov V. S. «Matetika i budushhee pedagogiki»: paradoksologicheskiy podhod k analizu problem, rassmotrennyh na konferencii // Voprosy filosofii. – 2019. – # 4. – Pp. 173-184.
6. Mes'kov V. S. Metodologicheskie osnovanija prinjatija reshenij // Jelektronnoe nauchnoe izdanie Al'manah Prostranstvo i Vremja. 2015. – V. 9. – Vyp. 2.
7. Mes'kov V. S. Metodologicheskie osnovanija prinjatija reshenij v oblasti obrazovanija // Prinjatie reshenij v sisteme obrazovanija / Pod red. S. V. Ivanovoj. – М., 2013. – Pp. 52-82.
8. Mes'kov V. S. Nekotorye voprosy nauchnoj sistematizacii // Metodologija razvitija nauchnogo znaniya. Sbornik trudov kafedry logiki. – М., 1982. – Pp. 118-134.



**КУДРИНСКАЯ ИРИНА  
ВЛАДИМИРОВНА**

кандидат педагогических наук,  
доцент департамента музыкального  
искусства, Институт культуры и искусств,  
ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»  
E-mail: sokerinai@yandex.ru

**IRINA VLADIMIROVNA  
KUDRINSKAYA**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the  
Department of Musical Arts, Institute  
of Culture and Arts, Moscow City  
University  
e-mail: sokerinai@yandex.ru

**СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ  
КАК АКТУАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА**

В данной статье раскрывается стратегическая установка подготовки будущих педагогов-музыкантов в русле их творческого развития, активизирования их усилий в направлении освоения новейших педагогических технологий современности и формирование у обучаемых адекватных норм жизни и отношений к основным ценностям, сформированным человечеством на протяжении его исторического развития.

Ключевые слова: педагог-музыкант, музыкальная педагогика, творческое развитие, педагогические технологии, личностно-профессиональная сфера, воздействие музыкальной среда.

**FORMATION OF PERSONAL AND  
PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE  
MUSIC TEACHERS AS AN ACTUAL SCIENTIFIC PROBLEM**

This article reveals the strategic orientation of training future music teachers in line with their creative development, activating their efforts towards the development of the latest pedagogical technologies of our time and the formation of adequate standards of life and attitudes to the basic values formed by humanity throughout its historical development.

Key words: teacher-musician, music pedagogy, creative development, pedagogical technologies, personal and professional sphere, impact of the musical environment.

Основной задачей педагога-музыканта на современном этапе развития общества большинством исследователей признается развитие творческих начал учащихся, их способности применения в



дальнейшей жизни методов творческого освоения действительности, причем в самых различных областях деятельности. Для осуществления этой стратегической установки необходимо, в первую очередь подготовить будущих педагогов-музыкантов в плане их собственного творческого развития, активизировать их усилия в направлении творческого освоения новейших педагогических технологий и подходов, раскрыть их собственный творческий потенциал.

Музыкальная педагогика обладает не только ярко выраженным универсализмом своих связей с действительностью, но и значительной сложностью взаимоотношений своих компонентов. Структурно-функциональный состав деятельности педагога-музыканта отражает следующие составляющие его личностно-профессиональной сферы:

- индивидуальный характер общения;
- духовно-интеллектуальная наполненность;
- высокий эмоциональный тонус;
- творческий характер деятельности;
- личностно значимое взаимодействие с учащимися.

Как показывают исследования последних лет, деятельность педагога-музыканта не только протекает внутри педагогически организованной среды (Л. И. Уколова), но и способствует ее формированию и развитию. «Педагогическое воздействие музыкальной среды, созданной выдающимися педагогами-музыкантами, заключается в наглядном и действенном примере творчества, подвижничества, духовного совершенствования, нравственных поисков, свойственных лучшим представителям русской культуры, в сочетании высокого профессионализма и опоры на педагогику культурных сообществ. К особенностям такой педагогической музыкальной среды относится интенное педагогическое включение, высокий «нравственный градус», обращение к внутренним силам учеников в процессе погружения их в атмосферу творческого созидания» [15, с. 19].

Классической основой построения структуры деятельности педагога-музыканта является так называемая классификация



М. С. Кагана, созданная ученым в 1989 году (см. об этом [5]). Она отражает ряд видов деятельности, дифференциация которых не исключает вариативности, так как они находятся в состоянии постоянного подвижного взаимодействия и взаимовлияния. Среди них в качестве основных видов деятельности выделяются следующие:

- познавательный;
- ценностно-ориентационный;
- преобразовательный;
- коммуникативный.

**Познавательная деятельность** педагога-музыканта имеет свою ярко выраженную специфику, которая заключается во взаимодействии области познания собственно музыкального искусства и личностно-познавательной области, связанной с процессом педагогического общения, причем это взаимодействие происходит в потоке времени и связано также с накоплением педагогического и эстетического опыта (В. И. Андреев, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Ю. Л. Львова, Н. Д. Никандров, Н. Ю. Посталюк). Исследователи отмечают также тот факт, что успешность познавательной деятельности педагога-музыканта зависит и от того, насколько полно проявляется его творческое начало [7, с. 28-29].

В структуру познавательной деятельности педагога-музыканта входит и конструктивный компонент, который, безусловно, является продолжением и результатом познавательно-проектировочной деятельности. Проектировочный компонент соприкасается также с прогностическим, который можно интерпретировать как предвидение результатов педагогической деятельности.

Результатом проектирования и прогнозирования является идеальная модель личностно-профессионального комплекса специалиста, тот образец, к которому следует стремиться. Удерживаемый педагогическим воображением, этот образ отражает личностно-профессиональный комплекс качеств будущего педагога-музыканта, перспективу его развития.



Действие педагогического воображения детерминировано творческим отношением и творческой атмосферой педагогического процесса (О. А. Абдулина, Е. В. Бондаревская, Л. С. Богуславский, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, И. Д. Никандров).

Ценностно-ориентационная деятельность педагога-музыканта направлена на формирование у учащихся адекватных общечеловеческим нормам жизни отношений к основным ценностям, сформированным человечеством на протяжении его исторического развития.

Для сознательной и свободной профессиональной деятельности человеку необходимо сформированное представление о ценностях, которые направляли бы его действия. «Ценностно-ориентационная деятельность вырабатывает представления о социально полезном, идеальном, должном, о том, к чему следует стремиться, а чего следует избегать» [4, с. 101].

**Ценностно-ориентационная деятельность** развивается на основе общения, в процессе которого происходит обмен ценностями, а также в связи с общественной деятельностью, что способствует изменению внутреннего облика учащихся, формированию у них потребности творческого проявления как свойства личности (А. Т. Куракин, Х. Лийметс, Л. И. Новикова). «Специфика ценностно-ориентационной деятельности предопределена самой ее сущностью, а также тем, что она ненаблюдаема. Именно ее скрытость от внешнего наблюдения представляет особую сложность для управления ею. Кроме того, она, так же как игра, общение и общественная деятельность, не имеет предметного результата, а воспитательный результат (есть он или нет) очень трудно зафиксировать в данный конкретный момент, разве только по внешним эмоциональным реакциям и высказываниям воспитанников» [13]. Избирательный характер отношения личности к действительности отмечал В. Н. Мясищев, подчеркивая, что это отношение всегда имеет избирательный характер и включает в себя потребности, интересы и идеалы личности, являющиеся внутренним потенциалом ее деятельности [9].



В свою очередь, А. Н. Леонтьев в своем учении об объективных значениях и личностных смыслах определяет значение как «ставшее достоянием моего сознания... обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения», подчеркивая при этом, что смысл «выражает именно его (субъекта) отношение к осознаваемым объективным явлениям» [8, с. 288-291].

В связи с тем, что в работах исследователей личностный смысл определяется как отражение свободы личности в ее оценках, привязанностях, симпатиях и антипатиях, то «назначение ценностно-ориентационной деятельности, понимаемое довольно широко, заключается в формировании интеллектуально-нравственной свободы личности, то есть, в развитии ее как субъекта познания, труда и общения – полноправного гражданина общества. Если употребить образное выражение, то ценностно-ориентационная деятельность – это работа души, сердца и разума в их единстве» [12]. Необходимо отметить также, что ценностно-ориентационная деятельность не может существовать в отрыве от других видов деятельности. При этом она не только объективно присутствует, но и может быть специально организована в процессе творческой деятельности, что позволяет формировать осмысленное и спектрально богатое отношение учащихся к миру.

**Преобразовательная деятельность** педагога-музыканта представляет собой сложный комплекс видов деятельности, объединенных общим свойством существенного изменения, преобразования изначально полученных явлений и качеств.

Наиболее ответственными участками преобразовательной деятельности педагога-музыканта является проектирование и прогнозирование как отражение созидательных процессов педагогической деятельности в целом. Это непрерывный процесс, поступательный характер которого отражает уровень профессионального мастерства педагога. «Педагог должен уметь замечать не только факты, состояния, но и процессы, изменения. Незрелое внимание пассивно, инертно, а объект... исключительно динамичен: его деятельность часто изменяется даже в процессе



занятия, еще в большей мере от занятия к занятию, не говоря уже о более длительном периоде. Вопреки этому многие педагоги – не только начинающие – тяготеют к привычным суждениям и оценкам... Высшее проявление наблюдательности: умение улавливать «ростки нового»... усматривая даже в неудачах зародыши будущих достижений, в сегодняшних недостатках – потенциальные достоинства» [6, с. 67].

Конструктивная деятельность как основа преобразовательной деятельности педагога-музыканта проявляется в полной мере тогда, когда происходит сложение, «конструирование» музыкально-мыслительных процессов учащихся и организация всей системы его действий. Конструктивная деятельность невозможна без творческого подхода педагога к процессу овладения изначально данным материалом.

**Коммуникативная деятельность** понимается исследователями как важнейшая часть педагогической культуры в целом и проявляет себя посредством целого ряда качеств, объединенных в систему. Так, по мнению современных ученых, педагогу для успешной деятельности по всем необходимым направлениям необходимы развитые коммуникативные способности, которые обеспечат ему результативный контакт не только с учащимися, но и с коллегами, так как в настоящее время успешная педагогическая деятельность невозможна без интегративного взаимодействия педагогов различных специальностей (Е. А. Ермолинская, И. Э. Кашекова и др.).

Изучению педагогической коммуникации и личностных качеств педагога, необходимых для ее успешного осуществления посвящены труды А. А. Бодалева, Н. А. Брудного, Н. Ф. Гоноболина, В. С. Грехнева, А. Б. Добрович, А. И. Загвязинского, И. А. Зазюна, Н. В. Кузьминой, В. А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева, М. А. Магомедова, А. В. Мудрика и др.

В работах, рассматривающих различные стороны коммуникативной деятельности, неоднократно подчеркивается, что результативность коммуникативных действий напрямую связана с учетом конкретных условий, индивидуальных особенностей объекта



коммуникации, что исключает принятие стандартных решений (А. В. Федоров), то есть, предполагает творческий подход.

Необходимо отметить также бинарный характер коммуникативной деятельности, которая, с одной стороны, является общекоммуникативным «фоном» всей деятельности и, одновременно, представляет собой самостоятельное направление педагогической деятельности в целом. Коммуникативная деятельность, достигая высокого уровня проявления, отражает целый ряд развитых способностей педагога. Среди них:

- педагогическое восприятие;
- педагогическое воздействие;
- способность к мобильной и результативной корректировке действий;
- конгруэнтное отношение.

**Конгруэнтность** (от лат. congruens) – «соразмерный», «соответствующий». В психологии этим термином обозначается согласованность информации, одновременно передаваемой человеком вербальным и невербальным способом, а также непротиворечивость его речи, представлений, убеждений между собой; в более широком смысле – целостность, самосогласованность личности вообще. Применительно к Я-концепции конгруэнтность выражает меру соответствия Я-реального Я-идеальному, конструируемому в процессе самооценки (см. об этом: электронный ресурс <http://ru.wikipedia.>).

Как указывает Г. М. Андреева, «термин «конгруэнтность», введенный Ч. Осгудом и П. Танненбаумом, является синонимом термина «баланс» Ф. Хайдера или «консонанс» Л. Фестингера. Наиболее точным русским переводом слова было бы «совпадение», но сложилась традиция употреблять термин без перевода» [1, с. 122].

В более широком значении конгруэнтность представляет собой «процесс, при котором люди начинают себя узнавать, наблюдая или воображая, какими видят их другие... При любом варианте развития единственным критерием (хорошо измеримым) является возрастающая конгруэнтность. Это верно даже тогда, когда речь идет о развитии уровневых характеристик способностей, например



формировании любого «технического» навыка. Если навык с его техническими показателями растет без увеличения показателя конгруэнтности, то:

1. часто наблюдается его падение/исчезновение/разрушение через некоторое время;
2. параллельно росту навыка «в другом месте» появляются регрессивные проблемы;
3. прогресс навыка имеет четко выраженный потолок» [10, с. 65].

Таким образом, мы видим, что качество конгруэнтности оказывает решающее воздействие на развитие, как способностей, так и навыков, и, в том числе, на развитие творческих способностей личности, во многом связанных с ощущением необходимого баланса внутри самой личности, в доверии человека собственным чувствам, ощущениям, предвидению и прогнозу.

Становление личностно-профессиональных качеств будущего педагога-музыканта не может быть успешным вне развитых творческих способностей, так как сама специфика профессии педагога-музыканта, прежде всего, связана с творческой деятельностью.

Творчество в самом широком значении этого понятия рассматривается современными исследователями как такая форма человеческой деятельности, которая выполняет преобразующую функцию по отношению ко всем когнитивным процессам – вниманию, восприятию, памяти, мышлению, воображению, а также выступает как активизатор бессознательных психических процессов, обеспечивая преодоление человеком «пределов заданного».

В словаре С. И. Ожегова творчество определяется как создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей. В свою очередь, А. Г. Спиркин считает, что «творчество – это духовная деятельность, результатом которой является создание оригинальных ценностей, установление новых, ранее неизвестных фактов, свойств и закономерностей материального мира и духовной культуры» [14, с. 193].



Натали Роджерс, рассматривая основания творческого процесса в целом, пишет о том, что «творчество есть способность обнаруживать новые решения проблем или обнаружение новых способов выражения; привнесение в жизнь нечто нового для индивида... Творчество есть наша сущность, наша жизненность. Перекрыть этот процесс означает вызвать болезнь, как на уровне отдельного индивида, так и на уровне культуры в целом... Творчество есть сила, трансформирующая, способствующая положительной самооценке и обеспечивающая самопродвижение индивида в своем развитии. Творчество есть процесс, который может приводить к созданию некоторого продукта. Таким продуктом может явиться стихотворение, рисунок, музыкальное произведение или танец. Но творческим процессом могут быть и взаимоотношения между людьми... Творческость порождается всем нашим организмом, не только интеллектом. Этот процесс напоминает плещущийся родник. Многие думают, что творческое мышление или творческие решения – это то, что мы проговариваем. Мой опыт говорит, что творчество – это часть всего нашего существования, нашего тела, нашего разума, эмоций, духа» [11, с. 165].

Современный взгляд на педагогику и личность учителя как центра и двигателя образовательного процесса в целом обнаруживает абсолютное преобладание категорий, имеющих отношение к творчеству в комплексе характеристик, очерчивающих тот идеальный образ учителя, к которому необходимо стремиться при подготовке молодых специалистов в этой области.

Учитель сегодня – это, в первую очередь, яркая индивидуальность, способная к сотворчеству с подрастающим поколением, ищущая собственные пути освоения информации и ее транслирования учащимся, человек, не только обладающий глубокими знаниями, но и вдумчивый и оригинальный интерпретатор уже имеющихся методик и педагогических технологий, способный к осуществлению свободного волеизъявления, творческому самопроектированию, и, что особенно важно в современной социокультурной ситуации, обладающий высокой мерой ответственности перед собой и другими.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М., 1991. – 252 с.
2. Грибкова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта: дис... доктора педагогических наук. – М., 2010.
3. Грибкова О.В. Творческая самореализация личности будущего учителя музыки как педагогическая проблема // Педагогика искусства. 2010. № 4. С. 99-104.
4. Каган М. С. Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
5. Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1997.
6. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
7. Кан-Калик В. А., Никандров И. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. - Л.: Изд. Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
10. Роджерс К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта / Под ред. М. М. Исениной. - М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
11. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.
12. Слостенин В. А., Исаев И. Ф. Педагогика [Электронный ресурс]. – URL: [http://krotov.info/lib\\_sec/shso/71\\_slas5.html](http://krotov.info/lib_sec/shso/71_slas5.html) (дата обращения: 21.08.2021).
13. Слостенин В. А. Специфика ценностно-ориентационной деятельности [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pedpro.ru/technology/22/454.html> (дата обращения: 21.08.2021).
14. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. - 303 с.
15. Уколова Л. И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: автореф. дис... доктора педагогических наук. – М., 2008. – 55 с.
16. Уколова Л.И. Современные концепции создания культурной среды воспитания подрастающего поколения // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5 (54). С. 43-44.

## REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni. – M., 1991. – 252 p.
2. Gribkova O.V. Teoriya i praktika formirovaniya professional'noi kul'tury pedagoga-muzykanta: dis... doktora pedagogicheskikh nauk. – M., 2010.
3. Gribkova O.V. Tvorcheskaya samorealizatsiya lichnosti budushchego uchitelya muzyki kak pedagogicheskaya problema // Pedagogika iskusstva. 2010. № 4. Pp. 99-104.
4. Kagan M. S. Opyt sistemnogo analiza. – M.: Politizdat, 1974. – 328 p.
5. Kagan M. S. Filosofija kul'tury. – SPb., 1997.
6. Kagan M. S. Chelovecheskaja dejatel'nost'. Opyt sistemnogo analiza. – M.: Politizdat, 1974. – 328 p.



7. Kan-Kalik V. A., Nikandrov I. D. Pedagogicheskoe tvorchestvo. – M.: Pedagogika, 1990. – 142 p.
8. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – M.: Politizdat, 1975. – 304 p.
9. Mjasishhev V. N. Lichnost' i nevrozy. - L.: Izd. Leningr. un-ta, 1960. – 426 p.
10. Rodzhers K. O stanovlenii lichnost'ju. Psihoterapija glazami psihoterapevta / Pod red. M. M. Iseninoj. - M.: Progress, 1994. – 480 p.
11. Rodzhers N. Tvorchestvo kak usilenie sebja // Voprosy psihologii. – 1990. – # 1. – Pp. 164-168.
12. Slastenin V. A., Isaev I. F. Pedagogika. – URL: [http://krotov.info/lib\\_sec/shso/71\\_slas5.html](http://krotov.info/lib_sec/shso/71_slas5.html) (accessed: 22.09.2021).
13. Slastenin V. A. Specifika cennostno-orientacionnoj dejatel'nosti. – URL: <http://www.pedpro.ru/technology/22/454.html> (accessed: 07.08.2021).
14. Spirkin A. G. Soznanie i samosoznanie. – M.: Politizdat, 1972. - 303 p.
15. Ukolova L. I. Pedagogicheski organizovannaja muzykal'naja sreda kak sredstvo stanovlenija duhovnoj kul'tury rastushhego cheloveka: avtoref. dis... doktora pedagogicheskikh nauk. – M., 2008. – 55 p.
16. Ukolova L.I. Sovremennye kontseptsii sozdaniya kul'turnoi sredy vospitaniya podrastayushchego pokoleniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2015. № 5 (54). Pp. 43-44.



**ВОРОВЩИКОВ  
СЕРГЕЙ ГЕОРГИЕВИЧ**

доктор педагогических наук, профессор,  
профессор института педагогики и  
психологии образования, ГАОУ ВО  
«Московский городской педагогический  
университет»  
e-mail: VorovshikovSG@mgpu.ru

**SERGEY GEORGIYEVICH  
VOROVSHCHIKOV**

Doctor of Education, Professor,  
Professor of the Institute of  
Pedagogy and Psychology of  
Education, Moscow City University  
e-mail: VorovshikovSG@mgpu.ru

## **ВНУТРИШКОЛЬНАЯ СИСТЕМА МЕТАПРЕДМЕТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОЕКТ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ**

**Введение:** В статье представлены результаты экспериментальной работы, которая длилась пятнадцать лет в нескольких школах Москвы по созданию и экспериментальной проверке учебно-методического обеспечения метапредметного образования. Данное обеспечение проектировалось как сложная внутришкольная учебно-методическая система, которая включает обоснование социально-педагогических ценностей метапредметного образования, определение основных компонентов его содержания, учебно-методические комплексы метапредметных курсов, методические рекомендации по проектированию метапредметных уроков и организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

**Цель:** представить проект внутришкольной системы метапредметного образования. **Методология и методики исследования.** Представляемая система основывается на концепциях метапредметности, поэтапного освоения умственных действий: компетентностном подходе. **Результаты.** В статье представлены дидактические, методические и управленческие документы, которые были созданы и применены на практике в течение длительной научно-методической работы. **Практическая значимость.** В статье кратко охарактеризованы ключевые документы внутришкольной системы метапредметного образования: классификация общеучебных умений и т.д.

**Ключевые слова:** метапредметные образовательные результаты; внутришкольная система учебно-методического обеспечения метапредметного образования; содержание образования; метапредметный курс; метапредметный урок; проектная и исследовательская деятельности.



## INTRA-SCHOOL SYSTEM OF META-SUBJECT EDUCATION: PROJECT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT

**Introduction:** The article presents the results of experimental work that lasted fifteen years in several schools in Moscow on the creation and experimental verification of educational and methodological support for meta-subject education. This software was designed as a complex intra-school educational and methodological system, which includes the justification of the socio-pedagogical values of meta-subject education, the definition of the main components of its content, educational and methodological complexes of meta-subject courses, methodological recommendations for the design of meta-subject lessons and the organization of project and research activities of students.

**Purpose:** to present a project of an intra-school system of meta-subject education. Methodology and methods of research. The presented system is based on the concepts of metasubject, step-by-step development of mental actions: competence approach. Results. The article presents didactic, methodological and managerial documents that were created and applied in practice during a long scientific and methodological work. Practical significance. The article briefly describes the key documents of the intra-school system of meta-subject education: classification of general academic skills and etc.

**Keywords:** metasubject educational results; intra-school system of educational and methodological support for metasubject education; content of education; metasubject course; metasubject lesson; project and research activities.

### **Введение**

Результаты международных исследований образовательных достижений российских 15-летних школьников PISA, вызывают большую обеспокоенность, во-первых, в связи с низкими количественными показателями и, во-вторых, в связи с их отрицательной динамикой. Очевидно, что эта проблема не может быть успешно разрешена средствами только одного какого-либо учебного предмета или группы предметов или усилиями только одной какой-либо группы учителей. Необходимо разработать и реализовать целевую комплексную программу, охватывающую все аспекты образовательной деятельности учащихся, все учебные предметы и все этапы обучения в школе. овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу учиться».

В связи с этим требуются теоретически обоснованные и технологически экипированные ответы на вопросы: «зачем?»,



«чему?», «как?» и «благодаря чему?». Ответы на данные вопросы предполагает разработку внутришкольной системы метапредметного образования, ибо сложные системные проблемы образовательного процесса решаются адекватными по сложности системными решениями. Описание данной системы метапредметного образования будет представлено в данной статье.

### **Литературный обзор**

Следует признать, что в российской педагогике научные школы Ю. В. Громыко [8; 9; 10], А. В. Хуторского [14; 15; 16] и Л. Г. Петерсон [12] проводили глубокие теоретические и практические исследования метапредметности на протяжении четверти века. Если Ю.В. Громыко в своих исследования опирался на достижения отечественной психологии, то А.В. Хуторской свою теорию метапредметного образования основывает на философии русского космизма (С. Булгаков, В. Вернадский, Вл. Соловьев, П. Флоренский и др.). Л. Г. Петерсон сделала акцент на исследовании универсальных учебных действий как деятельностного компонента содержания метапредметного образования, опираясь на достижения отечественной психолого-педагогической науки и методологии (О. С. Анисимов, П. Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий). Представим и кратко охарактеризуем ключевые подходы данных исследователей, раскрывающие содержательные и технологические аспекты метапредметного образования.

*А) Каковы подходы к определению содержания метапредметного образования?*

А. В. Хуторской считает: «Метапредметное содержание образовательных стандартов включает в себя: реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты; общекультурные знания об изучаемой действительности; общеучебные умения; ключевые образовательные компетенции» [16, с. 15].

По мнению Ю. В. Громыко, метапредметное образование предполагает метапредметный тип интеграции содержания, особенности которого состоят в следующем: приоритет деятельностных основ содержания образования; рефлексивное



переосмысление предметных основ содержания образования; ориентация на развитие у школьников базовых способностей, таких как мышление, воображение и т.п. [10].

Таким образом, А. В. Хуторской и Ю. В. Громыко не сводят содержание образования только к универсальным учебным действиям, как это представлено в действующем стандарте.

Б) *Каковы подходы к определению учебно-методических особенностей метапредметного курса?*

А. В. Хуторской считает, что главная особенность метапредмета заключается в субъективном характере организации освоения данного курса, в возможности его оперативной перекомпоновки в зависимости от потребностей обучаемых. Содержание метапредмета качественно отличается от содержания обычного учебного курса тем, что смысловое поле объектов познания в нём выходит за рамки традиционных учебных дисциплин и располагается на метауровне [16, с. 31]. В качестве примеров уже разработанных метапредметов можно привести следующие курсы: «Числа», «Мироведение» [14, 15].

Ю. В. Громыко определяет метапредмет как учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления – «знание», «знак», «задача», которые надпредметны и носят универсальный характер [10]. В соответствии с этим и название метапредметов – «Знание», «Знак», «Проблема» [8, 9].

Таким образом, особенности метапредметного курса проявляются в междисциплинарной интеграции содержания образования посредством постижения фундаментальных проблем мироздания, ключевых первосмыслов.

В) *Каковы подходы к определению учебно-методических особенностей метапредметных уроков?*

Таким образом, научные школы Ю. В. Громыко и А. В. Хуторского убеждены в том, что освоение метапредметного содержания общего образования не может быть осуществлено традиционными способами в рамках общеобразовательных предметов. Новый компонент содержания образования требует



новых образовательных ресурсов. Ведущую роль в метапредметном образовании играют метапредметные курсы, формирующие целостную картину мира, а метапредметные уроки являются самым массовым педагогическим средством, способствующим целенаправленному освоению учащимися когнитивной, деятельностной и аксиологической составляющими содержания метапредметного образования.

### **Материалы и методы**

Разработка представляемого проекта осуществилась с 2003 года по настоящее время в формате сетевой экспериментальной площадки, которая действует под эгидой федерального и городского педагогических университетов [1; 2; 4; 17] Динамика развития исследовательских умений устанавливалась в ходе соотнесения реально полученных результатов с планируемыми и приложенными при этом усилиями, определяемыми через затратные показатели. В качестве уровней сформированности исследовательских умений учащихся были определены базовый и продвинутой уровни. Базовый уровень: учитель помогает учащемуся проводить исследование. Продвинутой уровень: учащийся владеет всеми интегративными умениями исследовательской деятельности, учащемуся самостоятельно проводить исследование. Установлено увеличение доли, во-первых, самостоятельности учащихся, во-вторых, его осознанности (готовности вербализировать, объяснить цели, последовательность и критерии оценки достижения результата) при выполнении того или иного исследовательского действия, в-третьих, способности выполнить совокупность сложных умений, позволяющую эффективно осуществлять учебное исследование. Первый способ динамики сформированности умений предполагал оценку уровня сформированности данных умений в процессе осуществления проектной и исследовательской деятельности на основании оценки жюри школьной конференции, анализа портфолио, презентаций, наблюдений за групповой работой, экспертных оценок учителей-консультантов и научного руководителя учебного исследования. Второй состоял в оценке сформированности умений в границах курса «Учебное исследование».



### **Результаты**

В течение пятнадцати лет были созданы и внедрены в образовательную практику следующие дидактические, методические и управленческие документы:

1. Обоснование социально-педагогических ценностей метапредметного образования как составная часть целевого раздела образовательных программ уровней общего образования [5].

2. Определение содержания метапредметного образования, более подробное представление деятельностной составляющей в виде классификации общеучебных умений [13].

3. Обоснование «логических пятиминуток» как малой формы целенаправленного развития учебно-логических умений учащихся младших классов.

4. Учебно-методические комплексы метапредметных курсов «Основы учебного исследования» [11] и «Азбука логичного мышления» [3].

5. Технология разработки сценариев метапредметных уроков [6].

6. Мониторинговый инструментарий изучения сформированности приоритетных общеучебных умений обучающихся и пакет кейсовых заданий по определению готовности педагогов организовать освоение обучающимися метапредметного содержания образования.

7. Пакет учебно-методических и управленческих документов по организации метапредметной направленности проектной и исследовательской деятельности учащихся.

8. Технология (само) анализа метапредметного урока [7].

9. Технология управления разработкой и реализацией внутришкольной системы метапредметного образования.

Эффективность данного учебно-методического обеспечения было обосновано и доказано в пяти диссертационных исследованиях, которые провели руководители экспериментальных школ и научный консультант.



### Обсуждение

Представим и прокомментируем состав и структуру внутришкольной системы учебно-методического обеспечения метапредметного образования. Обратим внимание, что реализация каждого блока системы метапредметного образования по отдельности не приведет к освоению обучающимися содержания метапредметного образования. Это может быть достигнуто только в том случае, если все свои усилия руководители, учителя и педагоги дополнительного образования направят на реализацию всей системы блоков данной системы.

1 блок. Социально-педагогические ценности метапредметного образования

2 блок. Содержание метапредметного образования

3 блок. Учебно-методические комплексы метапредметных курсов

4 блок. Метапредметные уроки

5 блок. Дополнительные общеобразовательные программы

6 блок. Проектная и исследовательская деятельности

Первый блок имеет ценностно-смысловую направленность, отвечающую на вопрос «Зачем?». Второй – содержательную направленность, отвечающую на вопрос «Что?». Следующие блоки имеют технологический характер, отвечают на вопрос «Как?». Следует отметить, что основной акцент в технологических блоках сделан на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования – общеучебные умения.

**1 блок. Социально-педагогические ценности метапредметного образования**

Обратим внимание на деятельностный компонент содержания метапредметного образования, определим ценностные аспекты освоения учащимися общеучебных умений как универсальных для многих учебных предметов способов получения и применения знаний: это фактор академической мобильности ученика, т.е. успешности его учебы в школе и готовности непрерывного продолжения образования на протяжении всей жизни; это фактор профессиональной мобильности личности, обеспечивающий



реализацию высшего образования, получения профессии, перманентного повышения квалификации; это фактор, повышающий эффективность работы школы, социального института, призванного реализовать программу общего образования.

### **2 блок. Содержание метапредметного образования**

Мы считаем перспективным трактовку содержания метапредметного образования в соответствии с культурологической концепцией содержания образования. В соответствии с данной концепцией мы определяем *три культуросообразных компонента содержания метапредметного образования*:

– *Когнитивный компонент* – знания фундаментальных методологических понятий: принцип, закон, гипотеза, знак, проблема, рефлексия и т.д., представления о реальных объектах изучаемой действительности как фундаментальных образовательных объектах и т.д. Метапредметный подход есть суть конвергенции содержания образования, но посредством не только установления внешних межпредметных связей, а обоснования глубинной целостности и фундаментальности образования как отражения целостности познаваемой действительности.

– *Деятельностный компонент* – универсальные для многих школьных предметов учебно-познавательные способы приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях, т.е. так называемые общеучебные умения; общенаучные способы познания, «которые должны иметь не столько учебно-тренировочную, сколько реально действенную роль в жизни» [16, с. 21]. Таким образом, деятельностно-компетентностный компонент содержания метапредметного образования не может быть сведен только к общеучебным умениям. Однако учитывая общеобразовательную направленность школьного образования, из всех метапредметных видов деятельности сделаем основной акцент именно на учебно-познавательной деятельности. Определим учебно-познавательную деятельность как самоуправляемую деятельность учащегося по решению личностно-значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающуюся овладением необходимыми для ее разрешения знаниями и умениями по



добыванию, переработке и применению информации. Такая трактовка определила состав и структуру нашей классификации общеучебных умений [13]. Под *учебно-управленческими умениями* можно понимать общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися. Под *учебно-информационными умениями* понимаются общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач. Под *учебно-логическими умениями* понимаются общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач. Каждая группа умений содержит конкретные операционально представленные формулировки умений.

– *Аксиологический компонент* – ценностно-смысловые ориентации, убеждения о смыслах, целях, субъектах и результатах учебно-познавательной деятельности и т.д. Несомненно, важными являются ценность процесса познания, научной деятельности, истины, ценность творчества.

Подчеркнем, что трактовка общеучебных умений как сложных интеллектуальных умений предполагает *обязательное освоение учащимися теоретико-инструктивных знаний корректного осуществления конкретного умения*. Общеучебные умения автоматически не осваиваются учащимся при выполнении предметных учебных заданий как обязательный побочный продукт. Эффективное применение общеучебных умений при решении учебных задач предполагает, что они должны сначала выступить в качестве предмета целенаправленного освоения. Именно на это направлены технологические блоки системы метапредметного образования, в которых основной акцент сделан на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования – общеучебных умений.

### **3 блок. Учебно-методические комплексы метапредметных курсов**

Метапредметные курсы, направленные на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного



образования, позволяют сформировать теоретико-инструктивные, технологические и аксиологические основы владения общеучебными умениями. В качестве примера учебно-методических комплексов подобных метапредметных курсов укажем наши курсы: «Основы учебного исследования» для учащихся 5-10 кл. [11] и «Азбука логичного мышления» для учащихся 9-10 кл. [3]. Ценности, знания и умения, освоенные учащимися в границах метапредметного курса деятельностной направленности, позволяют учителям-предметникам более эффективно совершенствовать приоритетные компоненты содержания метапредметного образования в границах общеобразовательных дисциплин. При организации в школе проектной и исследовательской деятельности данный курс формирует у учащихся общий стартовый уровень знаний и умений, необходимых для компетентного участия в проекте и проведения учебного исследования.

#### **4 блок. Метапредметные уроки**

Метапредметные уроки играют существенную роль в метапредметном образовании, в том числе и за счет метапредметной интеграции содержания образования. В качестве объекта освоения на метапредметных занятиях могут выступать различные компоненты содержания метапредметного образования: методологические категории учебно-познавательной деятельности такие, как проблема, цель познания, гипотеза, рефлексия и т.д., логические средства: анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятия, доказательство и опровержение. Таким образом, содержание метапредметных уроков обусловлено рефлексивным характером учебно-познавательной деятельности, которая направлена не только на получение нового знания, но и на сам процесс его получения. Метапредметные уроки, которые преимущественно направлены на освоение учащимися *деятельностного содержания метапредметного образования*, способствуют *целенаправленному формированию* когнитивной, деятельностной и аксиологической составляющих владения общеучебными умениями.



### **5 блок. Дополнительные общеобразовательные программы**

Образовательный потенциал дополнительных общеобразовательных программ детских объединений значительно возрастает благодаря интеграции с внеурочными метапредметными курсами. Реализация дополнительных общеобразовательных программ детских объединений (интеллектуальных клубов, секций, студий, кружков и т.п.) получает дальнейшее развитие в проектной и исследовательской деятельности учащихся.

### **6 блок. Проектная и исследовательская деятельности**

Проектная и исследовательская деятельности должны осуществляться на основе интеграции общего и дополнительного образования. Одним из механизмов такой интеграции является целостный пакет внутришкольных учебно-методических документов по обеспечению организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности учащихся:

– внутришкольные нормативные документы, обеспечивающие стабильное развитие данного направления образовательного процесса, например, положение о школьной конференции проектных и исследовательских работ учащихся и т.д.;

– методические рекомендации учителям, выступающим в качестве консультантов проектных и исследовательских работ учащихся, например, учебно-методический комплекс метапредметного курса и т.д.;

– дидактические рекомендации учащимся, например, требования к выбору и формулировке темы, структуре защитной речи и т.д.

Пакет данных документов не только ежегодно должен обсуждаться, корректироваться и утверждаться на педагогическом совете и ученическом научном обществе, но и доводиться до всех участников: как учащихся и их родителей, так учителей, педагогов дополнительного образования, выступающих в роли научных консультантов.

### **Заключение**

Разработка и внедрение учебно-методического обеспечения метапредметного образования, в свою очередь, предполагает



проектирование соответствующего *управленческого сопровождения*. Данное сопровождение должно быть направлено на обеспечение скоординированности деятельности учителей, работающих в одном классе, и преемственности деятельности педагогов всех уровней общего образования. Требуется внутришкольное управление, иницирующее вовлечение педагогов в разработку, корректировку, адаптацию и апробацию учебно-методического обеспечения метапредметного образования.

В связи с высоким коэффициентом инновационности метапредметного образования, разработка и внедрение в образовательный процесс школы соответствующего учебно-методического обеспечения требуют организацию внутришкольной системы научно-методического сопровождения. Именно внутришкольная научно-методическая работа способствует обеспечению качества образования благодаря решению инновационных психолого-педагогических проблем посредством разработки, выявления, адаптации и внедрения в образовательный процесс учебно-методических средств, которые сопровождаются проблемно- и практико-ориентированным повышением профессиональной компетентности педагогов. Только активное участие педагогов в разработке, обсуждении и внедрении в практику решений проблем умений учащихся учиться позволит, с одной стороны, создать адекватные особенностям школы учебно-методические комплексы, а с другой стороны, освоить их и сформировать методическую и психологическую готовность педагогов по реализации данного учебно-методического обеспечения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Е. И., Воровщиков С. Г. Научная школа Управления образовательными системами Т.И. Шамовой // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 7-11.
2. Афанасьев В. В. Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования и классификации // Преподаватель XXI век. – 2001. – №5. – С.14-17.
3. Воровщиков С. Г. Азбука логичного мышления. – М.: 5 за знания, 2016. – 352 с.



4. Воровщиков С. Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 208 с.
5. Воровщиков С. Г. Компетентностный подход в образовании // Философия образования. – 2007. – № 2 (19). – С. 27-32
6. Воровщиков С. Г. Метапредметное учебное занятие: ресурс освоения обучающимися универсальных учебных действий / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова, Н. П. Аверина и др. – М.: Перспектива», 2015. – 274 с.
7. Воровщиков С. Г. Теория метапредметного образования: подходы к проектированию // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 6. – С. 16-23.
8. Громыко Ю. В. Метапредмет «Знание». – М.: Пушкинский институт, 2001. – 544 с.
9. Громыко Ю. В. Метапредмет «Проблема». – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 382 с.
10. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
11. Новожилова М. М. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию / М. М. Новожилова, С. Г. Воровщиков, И. В. Таврель. – М.: 5 за знания, 2008. – 160 с.
12. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. Как научить учиться: технология деятельностного метода в системе непрерывного образования (детский сад – школа – вуз // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 52-58.
13. Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г. Программа общеучебных умений: совершенствование эффективности формирования познавательной компетентности школьников // Образование в современной школе. – 2002. – № 6. – С. 44-57
14. Хуторской А. В. Метапредмет «Мироведение». – Черноголовка, 1993. – 70 с.
15. Хуторской А. В. Метапредмет «Числа». – Черноголовка, 1994. – 68 с.
16. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2012. – 73 с.
17. Шамова Т. И., Воровщиков С. Г. К открытию XIII Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения»: Экспериментальные школы педагогического университета – перспективное направление развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов [Электронный ресурс] // Журнал педагогических исследований. – 2021. – Т. 6. – № 1. – С. 3-9 – URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/41867/view> (дата обращения: 03.08.2021)..

## REFERENCES

1. Artamonova E. I., Vorovshnikov S. G. Nauchnaja shkola Upravlenija obrazovatel'nymi sistemami T.I. Shamovoj // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2017. – # 1. – Pp. 7-11.
2. Afanas'ev V. V. Pedagogicheskie tehnologii upravlenija: voprosy terminologii, proektirovanija i klassifikacii // Prepodavatel' XXI vek. – 2001. – # 5. – Pp. 14-17.



3. Vorovshnikov S. G. Azbuka logichnogo myshlenija. – M.: 5 za znaniya, 2016. – 352 p.
4. Vorovshnikov S. G. Vnutrshkol'naja sistema razvitija uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti uchashhihsja. – M.: UC «Perspektiva», 2011. – 208 p.
5. Vorovshnikov S. G. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii// Filosofija obrazovanija. – 2007. – # 2 (19). – Pp. 27-32.
6. Vorovshnikov S. G. Metapredmetnoe uchebnoe zanjatie: resurs osvoenija obuchajushhimisja universal'nyh uchebnyh dejstvij / S. G. Vorovshnikov, M. M. Novozhilova, N. P. Averina i dr. – M.: Perspektiva», 2015. – 274 p.
7. Vorovshnikov S. G. Teorija metapredmetnogo obrazovanija: podhody k proektirovaniju // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2015. – # 6. – Pp. 16-23.
8. Gromyko Ju. V. Metapredmet «Znanie». – M.: Pushkinskij institut, 2001. – 544 p.
9. Gromyko Ju. V. Metapredmet «Problema». – M.: Institut uchebnika «Pajdejja», 1998. – 382 p.
10. Gromyko Ju. V. Mysledejatel'nostnaja pedagogika. – Minsk: Tehnoprint, 2000. – 376 p.
11. Novozhilova M. M. Kak korrektno provesti uchebnoe issledovanie: ot zamysla k otkrytiju /M. M. Novozhilova, S. G. Vorovshnikov, I. V. Tavrel'. – M.: 5 za znaniya, 2008. – 160 p.
12. Peterson L. G., Kubysheva M. A. Kak nauchit' uchit'sja: tehnologija dejatel'nostnogo metoda v sisteme nepreryvnogo obrazovanija (detskij sad – shkola – vuz // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2014. – # 2. – Pp. 52-58.
13. Tat'janchenko D. V., Vorovshnikov S. G. Programma obshheuchebnyh umenij: sovershenstvovanie jeffektivnosti formirovanija poznavatel'noj kompetentnosti shkol'nikov // Obrazovanie v sovremennoj shkole. – 2002. – # 6. – Pp. 44-57.
14. Hutorskoj A. V. Metapredmet «Mirovedenie». – Chernogolovka, 1993. – 70 p.
15. Hutorskoj A. V. Metapredmet «Chisla». – Chernogolovka, 1994. – 68 p.
16. Hutorskoj A. V. Metapredmetnyj podhod v obuchenii. – M.: Izd-vo «Jejdos»; Izd-vo Instituta obrazovanija cheloveka, 2012. – 73 p.
17. Shamova T. I., Vorovshnikov S. G. K otkrytiju XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Shamovskie pedagogicheskie chtenija»: Jeksperimental'nye shkoly pedagogicheskogo universiteta – perspektivnoe napravlenie razvitija professional'noj kompetentnosti rukovoditelej i pedagogov [Jelektronnyj resurs] // Zhurnal pedagogicheskikh issledovanij. – 2021. – V. 6. – # 1. – Pp. 3-9 – URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/41867/view> (accessed: 03.08.2021).



**КАРПОВА**

**СВЕТЛАНА ИВАНОВНА**

доктор педагогических наук, профессор  
департамента педагогики института  
педагогике и психологии образования,  
ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»  
e-mail: KarpovaSl@mgpu.ru

**САВЕНКОВА**

**ТАТЬЯНА ДМИТРИЕВНА**

кандидат педагогических наук, доцент  
департамента педагогики института  
педагогике и психологии образования,  
ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»  
e-mail: Savenkovatd@mgpu.ru

**SVETLANA IVANOVNA**

**KARPOVA**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor, Professor of Pedagogy  
Department, Institute of Pedagogy  
and Psychology of Education,  
Moscow City University  
e-mail: KarpovaSl@mgpu.ru

**TATIANA DMITRIEVNA**

**SAVENKOVA**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate professor of Pedagogy  
Department, Institute of Pedagogy  
and Psychology of Education,  
Moscow City University  
e-mail: Savenkovatd@mgpu.ru

## МОДЕЛЬ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Актуальность темы обусловлена ориентацией современной системы дошкольного образования на позитивную социализацию детей, начиная с раннего возраста. В раннем возрасте позитивная социализация проявляется в становлении у детей специфических форм социоцентрированного поведения (инициативные коммуникативные акты ребенка по отношению к взрослому и сверстнику, подражание их действиям, чувствительность к регламентирующим воздействиям взрослого, усвоение и следование правилам поведения в группе и др.). В статье представлена авторская модель педагогического сопровождения позитивной социализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации, структуру модели образуют целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный компоненты:

– целевой компонент включает определение цели, задач, теоретических подходов и принципов организации педагогического сопровождения позитивной социализации детей раннего возраста, разработку содержания педагогического мониторинга;

– содержательный компонент образуют три взаимосвязанных этапа педагогического сопровождения, каждый из которых отражает возрастную динамику становления социоцентрированного поведения у детей в период от 1 года 10 месяцев до 3 лет 2 месяцев и содержит педагогически целесообразную систему мер воздействия на процесс становления у детей ожидаемых форм социоцентрированного поведения;



– организационный компонент предполагает создание системы методического обеспечения образовательного процесса (разработка методических материалов, организация и проведение семинаров, тренингов, мастер-классов, индивидуальных и групповых консультаций и др.) с целью организации конструктивного взаимодействия участников образовательных отношений (детей, педагогов, родителей);

– оценочно-результативный компонент предполагает анализ и обобщение информации о динамике социализации ребенка на основе данных педагогического мониторинга, общую оценку эффективности педагогического сопровождения.

Ключевые слова: дети раннего возраста, позитивная социализация, педагогическое сопровождение, модель.

## MODEL OF POSITIVE SOCIALIZATION OF EARLY CHILDREN IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

The relevance of the topic is due to the orientation of the modern system of preschool education to the positive socialization of children, starting from an early age. At an early age, positive socialization is manifested in the development of specific forms of socio-centered behavior in children (proactive communicative acts of a child in relation to an adult and a peer, imitation of their actions; sensitivity to the regulatory influences of an adult; assimilation and adherence to the rules of behavior in a group, etc.).

The article presents the author's model of pedagogical support for the positive socialization of young children in the conditions of a preschool educational organization, the structure of the model is formed by the target, meaningful, organizational and evaluative-effective components:

– the target component includes the definition of goals, objectives, theoretical approaches and principles for organizing pedagogical support for the positive socialization of young children, the development of the content of pedagogical monitoring;

– the content component is formed by three interrelated stages of pedagogical support, each of which reflects the age dynamics of the formation of socio-centered behavior in children in the period from 1 year 10 months to 3 years 2 months and contains a pedagogically expedient system of measures to influence the process of formation of the expected forms of socio-centered behavior in children;

– the organizational component involves the creation of a system of methodological support of the educational process (development of teaching materials, organization and holding of seminars, trainings, master classes, individual and group consultations, etc.) in order to organize constructive interaction between participants in educational relations (children, teachers, parents);



– the evaluative-effective component involves the analysis and generalization of information about the dynamics of the child's socialization based on the data of pedagogical monitoring, an overall assessment of the effectiveness of pedagogical support.

Keywords: young children, positive socialization, pedagogical support, model.

К настоящему времени проведено большое количество исследований по проблемам развития, воспитания и обучения детей раннего возраста, в том числе, в условиях общественного и семейного воспитания. Исследованы вопросы: онтогенеза нервно-психического развития детей на разных этапах раннего детства (В. М. Бехтерев, Н. М. Щелованов, Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова, А. М. Фонарев, Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора и др.); особенности развития детей раннего возраста в различных социальных условиях (А. Адлер, Дж. Боулби, М. Винце, П. П. Блонский, Л. Н. Галигузова, Р. Липтон, С. Ю. Мещерякова-Замогильная, С. Прованс, Е. О. Смирнова, Л. М. Царегородцева, А. Фрейд, К. Хевеши, А. Ш. Шахманова и др.); педагогические подходы к организации режима дня детей (Н. М. Аксарина, Л. Н. Павлова, Н. В. Щелованов и др.), в настоящее время ведутся активные поиски педагогических технологий всестороннего развития детей в группах раннего возраста (А. Н. Ганичева, Г. В. Пантюхина, Е. И. Радина, А. М. Фонарев, Э. Л. Фрухт и др.).

В то же время о процессе социального развития ребенка, возникновении у него инициативных форм социального поведения в период раннего детства, известно немного. Остаются малоизученными вопросы: какие механизмы социализации позволяют ребенку раннего возраста выйти за пределы семейного круга и включиться в широкий социальный контекст взаимодействия с другими людьми, ориентироваться в системе социальных отношений, усваивать ее специфические законы, нормы и правила, включаться в них и изменять себя в соответствии с ними?

Теоретический анализ психолого-педагогических исследований позволил нам рассматривать позитивную социализацию детей раннего возраста как процесс освоения ими начального социокультурного опыта с целью успешной адаптации к изменяющимся условиям социальной среды и активного включения



в систему социальных отношений с другими людьми в зоне ближайшего окружения (взрослыми, сверстниками)

Учеными доказано, что первые навыки социального поведения ребенок приобретает в семье и уровень его социального развития во многом определяется характером взаимоотношений с близкими взрослыми, которые являются первыми агентами социализации ребенка.

Данные отечественных исследований (Т. В. Ермолова, М. С. Кирюшкина, Е. О. Смирнова) свидетельствуют о том, что ранние этапы социализации проявляются у ребенка раннего возраста в специфических формах социоцентрированного поведения: «иницирование общения со сверстником, подражание сверстнику, ревностное исполнение просьбы взрослого, стремление завоевать его расположение, строгое следование усвоенной норме, коррекция поведения сверстника при его отклонении от нормы и др.» [3, с. 42-43]. Доказано, что репертуар социоцентрированного поведения расширяется у детей в возрастном диапазоне: от года 10 месяцев до трех лет и 2 месяцев.

Данные формы поведения учеными определяются как типичный для раннего возраста уровень социальной компетентности, обеспечивающий ребенку успешную адаптацию к изменяющимся условиям социальной среды и включение в систему социальных отношений с другими людьми в зоне ближайшего окружения.

В тоже время, результаты исследований свидетельствуют о невозможности стихийного становления социоцентрированного поведения у ребенка раннего возраста, даже при наличии его пребывания в группе сверстников, необходимо участие взрослого, который организует и направляет детское взаимодействие.

Неразрывность связи между близким взрослым и ребенком до трех лет придает особую значимость взаимодействию дошкольной образовательной организации с семьей в процессе формирования у детей социоцентрированного поведения. Интимный характер детско-родительских отношений обуславливает развитие у ребенка раннего возраста эмоциональной и поведенческой готовности реагировать на окружающий мир определенным образом, т.е. через



сформированный в его сознании образ близкого взрослого, являющегося для ребенка первым агентом социализации. С момента появления «комплекса оживления» - особой эмоционально-двигательной реакции ребенка на ухаживающего за ним взрослого (2 мес.), ребенок воспринимает используемые матерью первые средства социализации – интонационно-выразительную речь, песенки, потешки, сказки и др.

Проявляя эмпатию и любовь в процессе ухода, мать создает вокруг ребенка особое пространство теплоты и уюта, т.е. защищенное, безопасное пространство, в котором формируется привязанность ребенка к матери, или к заменяющему ее человеку.

Ученые, подчеркивая эмоциональную связь ребенка раннего возраста с близким взрослым, используют такие характеристики, как «симбиоз ребенка и взрослого» (А. Vallon); «социальная ситуация «Мы» (Л. С. Выготский), и привязанность к матери как первый этап социализации и фактор, влияющий на ее успешность [2].

Эмоциональная реакция близкого ребенку взрослого, с присущим ей оценочным характером, является первым источником информации для ребенка. Посредством интериоризации эмоциональной оценки взрослого в сознании ребенка складываются представления об основных понятиях, таких как: «хорошо», «плохо», «стыдно» и др., и, соответственно, формируются определенные способы поведения.

Образ значимого взрослого ассоциируется у ребенка с защищенностью и поддержкой, служит ему опорой для вхождения в социум, активизирует внутренние ресурсы организма для адаптации к изменению условий социальной среды, выполняет ориентирующую роль в сфере социальных контактов. Ученые обращают внимание на тип привязанности ребенка к взрослому, как бессознательной установки, оказывающий непосредственное влияние на характер социализации ребенка в раннем возрасте [1].

Позитивную социализацию обеспечивает надежный тип привязанности, дающий ребенку ощущение эмоциональной поддержки, безопасности и уверенности в себе (в отличие от двух



других, определяющихся как ненадежные - амбивалентный, т.е. тревожно-агрессивный, и избегающий – тревожно-тормозимый) [5].

Характер привязанности ребенка к близким взрослым меняется с взрослением ребенка и предполагает изменение отношений между ребенком и взрослыми. Особенно это проявляется на третьем году жизни, когда ребенок выделяет себя из окружающего мира, начинает ощущать себя самостоятельным, что и стремится продемонстрировать близкому окружению. Негативные симптомы «кризиса трех лет» (упрямство, капризы, отрицательные аффективные реакции) проявляются у ребенка в том случае, если отношение к нему со стороны взрослых не меняется, остается прежним, «опекающим», подавляющим инициативу и личностную автономию ребенка.

Поэтому кризис трех лет называют «кризисом социальных отношений», взаимоотношения родителей и ребенка претерпевают значительные изменения и могут стать конфликтными, а характер взаимодействия - деструктивным.

Поступление ребенка раннего возраста в дошкольную образовательную организацию связано с резким изменением условий, нарастанием сложности и разнообразия межличностных отношений ребенка с взрослыми (педагогами) и другими детьми. Поддержка родителей как близких взрослых очень важна ребенку в период социальной адаптации и вхождения в новую систему социальных отношений. В тоже время и родители нуждаются в педагогической

поддержке, в разъяснении педагогами закономерностей возрастного развития детей, в показе способов взаимодействия с ребенком, в том числе, и в конфликтных ситуациях.

Для организации продуктивного сотрудничества педагогов дошкольного образования с семьями воспитанников следует спроектировать систему педагогического сопровождения. Понятие «педагогическое сопровождение» в научных источниках рассматривается в контексте процессов, связанных с поддержкой, помощью, созданием специальных условий функционирования объектов и субъектов сопровождения. В настоящее время выделены



и изучаются различные виды сопровождения: психологическое, педагогическое, социальное, медицинское, научно-методическое, информационное и др.

Педагогическое сопровождение сопряжено с оказанием помощи, поддержки, содействия, создания условий субъектам образовательного процесса (учащиеся, родители, педагоги) в самореализации и саморазвитии. Во многих отечественных исследованиях (С. А. Белоусова, Е. И. Казакова, Л. М. Митина, Г. Н. Сериков, Н. Н. Суртаева, А. П. Тряпицына и др.) педагогическое сопровождение определяется как особый вид педагогического взаимодействия участников образовательных отношений, результатом которого является развитие и саморазвитие личности.

Мы поддерживаем позицию ученых (В. А. Калягин, И. Э. Куликовская, М. В. Шакурова, Н. О. Яковлева и др.), в соответствии с которой педагог, выполняя свою профессиональную функцию, сопровождает не саму личность, а те значимые для ее становления процессы, которые необходимо контролировать и поддерживать. Согласно мнению Н. О. Яковлевой, объектом педагогического сопровождения являются не люди, а педагогические явления, имеющие процессную природу. В соответствии с выделенными характеристиками Н. О. Яковлева определяет педагогическое сопровождение как «педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающую снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания» [6, с. 47].

Таким определением Н. О. Яковлева подчеркивает автономность педагогического сопровождения, рассматривает его как самостоятельный педагогический феномен, не сводимый по смыслу к понятиям: «помощь» и «поддержка».

Обобщая различные взгляды на понятие «педагогическое сопровождение» можно сделать вывод, что педагогическое сопровождение является особым видом взаимодействия участников образовательных отношений, направленным на создание и реализацию педагогически целесообразной системы мер



воздействия на значимые для участников образовательных отношений педагогические явления и процессы.

В нашем исследовании педагогическое сопровождение направлено на становление у ребенка раннего возраста форм социализированного поведения: инициативные коммуникативные акты по отношению к педагогу и сверстнику; просоциальные действия в отношении взрослых и детей; чувствительность к регламентирующим воздействиям взрослого и сверстника, усвоение и следование правилам поведения и др.

Этот симптомокомплекс социализированного поведения отражает формирующуюся в раннем детстве способность ориентироваться в системе социальных отношений, усваивать нормы и правила поведения в социуме и успешно действовать в нем (Т. В. Ермолова, М. С. Кирюшкина).

Личностно-ориентированный подход с приоритетом опоры на личностный потенциал субъекта сопровождения выделяется учеными как базовый теоретический подход в проектировании содержания педагогического сопровождения. Основная задача педагогического сопровождения - научить субъект сопровождения самостоятельно преодолевать трудности и нести ответственность за свое решение.

В раннем возрасте, в силу тесной привязанности ребенка до трех лет к близким взрослым, система сопровождения направлена на коллективный субъект сопровождения – ребенка и его семью (как единую социально-психологическую общность) и предусматривают включение родителей (членов семьи) в образовательный процесс как полноправного субъекта.

В качестве основных принципов педагогического сопровождения выделены: приоритет интересов сопровождаемого, рекомендательный характер советов сопровождающего; непрерывность сопровождения; комплексность подхода, опора на потенциал развития сопровождаемого, стремление к автономизации. Основными структурными компонентами педагогического сопровождения являются: диагностирование, наблюдение, консультирование, планирование и реализация деятельности, системный анализ и обсуждение проблемных ситуаций, мониторинг.



На основе результатов теоретического анализа проблемы исследования нами была разработана модель педагогического сопровождения позитивной социализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Структуру разработанной нами модели педагогического сопровождения позитивной социализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации образуют целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный компоненты:

– целевой компонент включает определение цели, задач, теоретических подходов и принципов к проектированию и организации педагогического сопровождения позитивной социализации детей раннего возраста, а также разработку содержания педагогического мониторинга;

– содержательный компонент представлен тремя взаимосвязанными этапами педагогического сопровождения, каждый из которых отражает возрастную динамику становления социентрированного поведения у детей в период от 1 года 10 месяцев до 3 лет 2 месяцев и содержит педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы появления и становления у детей ожидаемых форм социентрированного поведения;

– организационный компонент предполагает создание системы методического обеспечения образовательного процесса (разработка методических рекомендаций, материалов для организации и проведения семинаров, тренингов, мастер-классов и др.) с целью совершенствования профессиональных компетенций педагогов и формирования педагогических компетенций родителей (членов семьи) ребенка;

– оценочно-результативный компонент предполагает анализ и обобщение информации о динамике социализации ребенка на основе данных педагогического мониторинга, общую оценку эффективности педагогического сопровождения позитивной социализации ребенка раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.



Модель педагогического сопровождения позитивной социализации ребенка раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации представлена на рисунке 1.

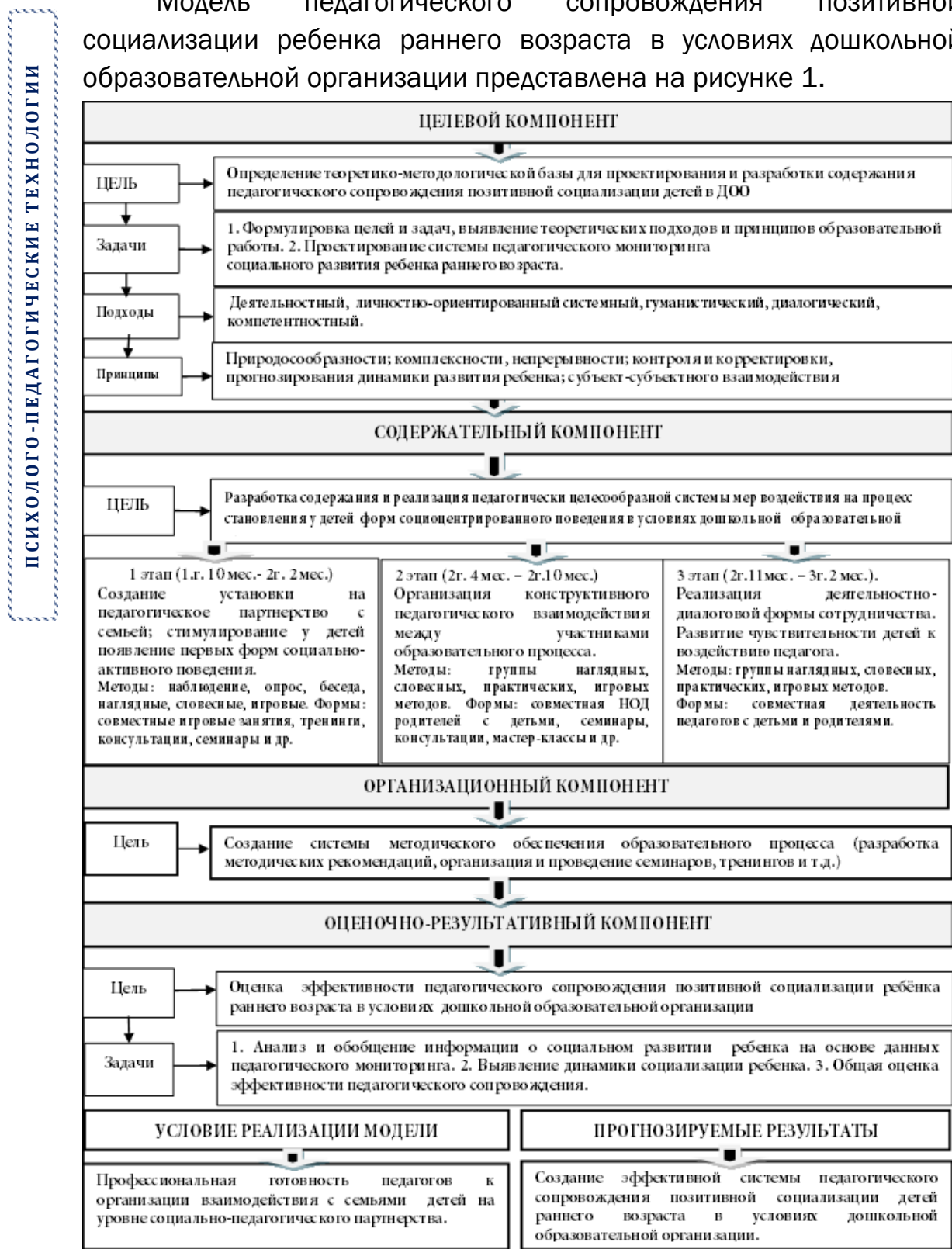


Рисунок 1 – Модель педагогического сопровождения позитивной социализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации



Модель педагогического сопровождения позитивной социализации ребенка раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации базируется на положениях деятельностного, личностно-ориентированного, системного, гуманистического, диалогического и компетентностного подходов и опирается на принципы: природосообразности, комплексности, непрерывности, контроля и корректировки, прогнозирования динамики развития ребенка, субъект-субъектного взаимодействия.

Деятельностный подход служит методологическим основанием и предполагает выстраивание педагогического сопровождения как профессиональной деятельности педагогов, направленной на создание условий для конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, ориентированного на позитивную социализацию детей раннего возраста, становление у них инициативных форм социального поведения.

В соответствии с положениями личностно-ориентированного подхода, педагогическое сопровождение направлено на изучение индивидуальных и личностных особенностей сопровождаемого субъекта, создание системы мониторинга (отслеживания результатов). В нашем исследовании – это коллективный субъект сопровождения (ребенок раннего возраста и его семья), поэтому разрабатывая содержание педагогического сопровождения, следует учитывать характер взаимоотношений ребенка с близкими взрослыми, тип привязанности, методы воспитания в семье и т.д.

Согласно системному подходу педагогическое сопровождение выстраивается как педагогическая система, включающая взаимосвязанные компоненты (целевой, содержательный, оценочно-результативный).

Каждый компонент имеет цель, задачи, методы и формы организации образовательной деятельности, в комплексе обеспечивающие достижение главной цели - адаптацию ребенка к новым условиям социальной среды и успешное включение в систему социальных отношений.

Гуманистический подход ориентирует педагога на развитие положительных черт личности, позитивного ядра в каждом ребенке.



Применяемые педагогом методы обучения и воспитания должны иметь гуманный характер, исключая давление и унижение достоинства личности ребенка, быть направлены на его гармоничное развитие.

Диалогический подход обуславливает выстраивать взаимодействие педагогов и семьи как равноправные партнерские отношения по поиску совместных способов решения актуальных проблем в развитии ребенка, объединять усилия, планировать результат и координировать совместные действия в процессе его достижения.

Компетентностный подход предполагает совершенствование компетенций педагогов и формирование педагогических компетенций у родителей (членов семьи) воспитанников.

При проектировании содержания педагогического сопровождения позитивной социализации детей раннего возраста следует опираться на принципы: природосообразности; комплексности, непрерывности, контроля и корректировки, прогнозирования динамики развития ребенка, субъект-субъектного взаимодействия («родитель-ребёнок», «ребенок-ребенок», «ребенок-педагог», «педагог-родитель и ребенок»).

Педагогический мониторинг является важной составляющей педагогического сопровождения, его цель – анализ и обобщение получаемой информации о состоянии социального развития детей, контроль и оценка результатов. Этапы педагогического мониторинга включают: сбор информации о ребенке и его семье, диагностику уровня социального развития ребенка, анализ и оценку полученных результатов, обсуждение результатов диагностики с родителями (членами семьи) ребенка; выбор методов, форм и средств образовательной работы, планирование вместе с семьей ребенка дальнейших действий для достижения запланированного результата.

Основным условием, обеспечивающим эффективность реализации модели педагогического сопровождения позитивной социализации детей раннего возраста в образовательной практике, является профессиональная готовность педагогов к осуществлению продуктивного взаимодействия с семьями воспитанников на уровне



социально-педагогического партнерства. Социально-педагогическое партнерство предполагает включение семьи как социального партнера и участника образовательных отношений в образовательный процесс с целью интеграции ресурсов партнеров и координации совместных действий для достижения запланированных результатов.

Прогнозируемые результаты реализации модели: сформированная система взаимодействия образовательной организации и семьи воспитанников на уровне социально-педагогического партнерства, создание в образовательной организации эффективной системы педагогического сопровождения процесса позитивной социализации детей раннего возраста.

Таким образом, мы рассматриваем педагогическое сопровождение позитивной социализации детей раннего возраста как согласованные действия педагогов образовательной организации семьями воспитанников, направленные на разработку содержания и реализацию педагогически целесообразной системы мер воздействия на процесс своевременного становления у детей адекватных возрасту форм социоцентрированного поведения. Педагогическое сопровождение является особым видом партнерского взаимодействия участников образовательных отношений, в процессе которого формируются педагогические компетенции родителей детей, реализуются функции поддержки и помощи партнеров друг другу, совершенствуются профессиональные компетенции педагогов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Н. Н., Хохлачева И. В. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДОУ // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 97-105.
2. Василенко М. А. Привязанность ребенка к матери как фактор ранней социализации // Известия Российского государственного университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. № 129. Научный журнал. – СПб., 2011. – С. 34-47.
3. Ермолова Т. В., Кирюшкина М. С. Связь социоцентрированного поведения детей раннего возраста с особенностями их адаптации в детском саду // Психолого-педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 41-45.



4. Карпова С. И., Дешкович Т. В. Программа педагогического сопровождения социальной адаптации детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2020. – № 6. – С. 26-35.
5. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический Проект; Трикста, 2005. – 336 с.
6. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность/ Н..О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – Вып. 15, № 4. – Серия «Образование. Педагогические науки». – С. 46-49.

#### REFERENCES

1. Avdeeva N. N., Hohlicheva I. V. Osobennosti privjazannosti rebenka k materi, stil' detsko-roditel'skih otnoshenij i adaptacija rebenka k DOU // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2010. – # 3. – Pp. 97-105.
2. Vasilenko M. A. Privjazannost' rebenka k materi kak faktor rannej socializacii // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.I. Gercena. Aspirantskie tetradi. № 129. Nauchnyj zhurnal. – SPb., 2011. – Pp. 34-47.
3. Ermolova T. V., Kirjushkina M. S. Svjaz' sociocentrirovannogo povedenija detej ranнего vozrasta s osobennostjami ih adaptacii v detskom sadu // Psihologo-pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – # 3. – Pp. 41-45.
4. Karpova S. I., Deshkovich T. V. Programma pedagogičeskogo soprovozhdenija social'noj adaptacii detej ranнего vozrasta v gruppe kratkovremennogo prebyvanija // Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitanija i obuchenija. – 2020. – # 6. – Pp. 26-35.
5. Shnejder L. B. Deviantnoe povedenie detej i podrostkov. – М.: Akademicheskij Proekt; Triksta, 2005. – 336 p.
6. Jakovleva N. O. Soprovozhdenie kak pedagogičeskaja dejatel'nost'/ N..O. Jakovleva // Vestnik JuUrGU. – 2012. – Vyp. 15, # 4. – Serija «Obrazovanie. Pedagogičeskie nauki». – Pp. 46-49.



**ПОТАПОВ**

**ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ**

кандидат педагогических наук, доцент,  
заместитель Главного редактора  
научно-методического журнала  
«Искусство и образование»  
e-mail: dimacreator@mail.ru

**DMITRY ALEXANDROVICH**

**POTAPOV**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor,  
Deputy Director of the Journal "Art  
and Education"  
e-mail: dimacreator@mail.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ: СТРУКТУРА, УРОВНИ, ПОКАЗАТЕЛИ

В статье приводятся результаты научного анализа подходов к определению понятия креативность личности, ее критериев и сущности. Предпринята попытка разработки модели креативности личности, охватывающая как мотивационный компонент направленности, так и способности, другие личностные качества, так и условия проявления креативности: знания в определенной области и наличие творческой среды. Выделение четкой градации уровней проявления креативности позволило автору обосновать существующие методики ее диагностики, а также сделать вывод об отсутствии. Решение поставленной задачи видится в разработке комплекса условий, сред и заданий для диагностики креативности по разным основаниям (по конечному результату; по отдельным факторам проявления креативности; по степени сформированности творческих качеств). В завершении автор раскрывает результаты развития креативности детей в рамках работы инновационной экспериментальной площадки: эффективные условия этого процесса, в том числе учёта возможностей сензитивного для данного качества личности возрастно-психологического периода, специально подобранных средств и реализация указанных выше условий.

Ключевые слова: креативность, модель креативности, факторы, диагностика креативности, формирование креативности, условия развития креативности.

## PERSONAL CREATIVITY STUDY: STRUCTURE, LEVELS, INDICATORS

The article presents the results of scientific analysis of approaches to the definition of the concept of personality creativity, its criteria and essence. An attempt was made to develop a model of personality creativity, covering: the motivational component, abilities and other personal qualities, and the conditions for the manifestation of creativity: knowledge in a certain area and the presence of a creative environment. The identification of a clear gradation of the levels of the manifestation of creativity allowed the author to substantiate the existing methods



of its diagnosis, as well as to conclude that there are still no such methods. The solution of the task is seen in the development of a set of conditions, environments and tasks for the diagnosis of creativity on various grounds (according to the final result; for individual factors of creativity; by the degree of formation of creative qualities). In conclusion, the author reveals the results of the development of children's creativity as part of the work of an innovative experimental platform: effective conditions for this process, including taking into account opportunities.

Keywords: creativity, the model of creativity, factors, the diagnosis of creativity, the formation of creativity, the conditions for the development of creativity.

Понятие «креативность» ввел в науку в 50-х гг. XX столетия Дж. Гилфорд и рассматривал ее как способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. Он выделил шесть параметров креативности: «способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого количества идей; гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи; оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать нестандартные проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу».

Вместе с тем, несмотря на разработанные на сегодняшний день за рубежом концепции креативности (Р. Стернберг, С. Медник, М. Чиксентмихайи и др.), выполненные в нашей стране фундаментальные исследования (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Я. А. Пономарев и др.), более ста защищенных диссертационных работ по проблемам диагностики, проявления в различных сферах активности, целенаправленного формирования и развития, до настоящего времени в психолого-педагогической литературе нет однозначного определения креативности. Это является фундаментальной методологической проблемой в креативной парадигме исследования творчества, так как от определения креативности, ее составляющих, уровней развития и др. зависит разработка подходов, как к оценке, так и развитию креативности личности в конкретных условиях.

Исследователи рассматривают креативность «как тип интеллектуальной способности, творческий стиль деятельности, результат творческих достижений личности (Е. П. Торренс, Е. Г. Олгетри, Ю. Фостер, Ф. Юлак и др.)»; «свойство или комплексная



характеристика личности (А. В. Брушлинский, Н. Ф. Вишнякова, Я. А. Пономарев, К. Р. Роджерс, Р. Е. Тафель)»; «особенность интеллекта или высший уровень интеллектуальной активности мышления (Д. Б. Богоявленская, О. К. Тихомиров и др.)». К настоящему времени в различных психологических теориях креативность понимается «как способность к дивергентному мышлению» (психометрический подход); «определенный набор личностных черт» (социально-личностный подход); «способность переводить материал из подсознания в сознание» (психоаналитический подход); «деятельность, направленная на создание нового» (деятельностный подход); «сложная система, состоящая из множества компонентов» (интегративный подход) и др.

Одним из наиболее распространенных, является определение креативности «как способности к продуктивной деятельности; личностное качество индивида, выраженное в его предрасположенности и готовности создавать, т. е. делать реально существующим социально значимые продукты своей деятельности. Работоспособность – предпосылка креативности. Выделяют три фактора креативности: 1) состояние физического и психического здоровья; 2) общий фон жизнедеятельности (социальное самочувствие); 3) уровень компетентности, мастерства, профессионализма в сочетании с самостоятельностью, критичностью и конструктивностью мышления».

Анализ различных подходов позволяет констатировать, что под креативностью в психолого-педагогических исследованиях понимают «комплекс творческих способностей, интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению». Таким образом, креативность является интегральным качеством, проявляющемся в процессе, результате и характеристиках личности.

Так что же является детерминантами креативности и определяет ее развитие? Творческие способности, особенности мышления, воображения, мотивация или личностные качества, особенности среды, бессознательные процессы? Выделение



компонентов и оценка их роли является следующей проблемой в методологии исследования креативности.

На основе концепции креативности Р. Стернберга и исследований В. Н. Дружинина, нами предпринята попытка разработки модели креативности личности (рис. 1), которая включает (но не ограничивается только ими) следующие компоненты: способности, личностные качества и мотивацию, а также условия проявления креативности – знания в определенной области и наличие творческой среды.

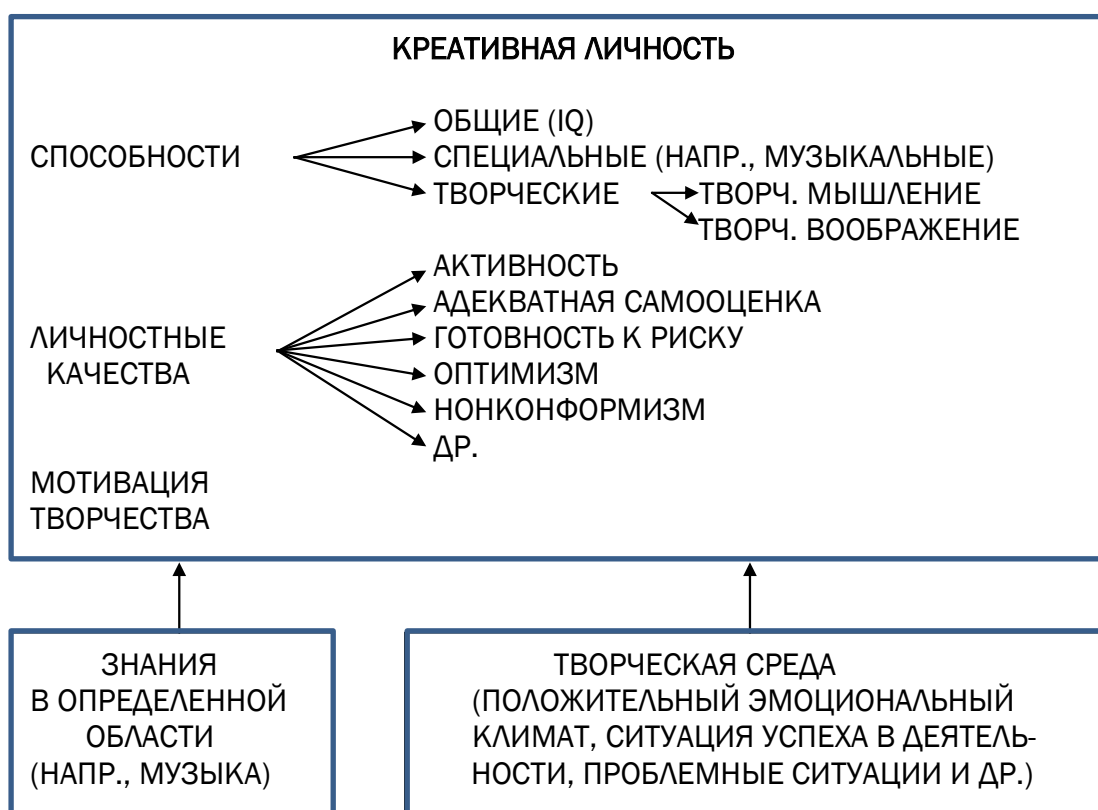


Рисунок 1 – Модель креативности личности

Принципиальное значение для данной модели имеют компенсация (например, высокая мотивация в определенной степени может компенсировать наличие творческой среды), и пороговый эффект компонентов (при отсутствии знаний в определенной области, проявить в ней креативность достаточно сложно).



Данная модель, с учетом мотивации и роли среды, позволяет выделить уровни проявления креативности (рис. 2) от минимального (креативность близка 0) до максимального (на уровне гениальности).



Рисунок 2 – Уровни креативности

Мы сознательно разделили уровни на репродуктивный, творческий и креативный, рассматривая в данном случае «креативность» - как высший уровень проявления творчества. Как следует из представленной схемы, особое значение имеет средний уровень – это то, к чему необходимо стремиться: развивать творческие качества, мотивацию творческой деятельности, создавать творческую среду в процессе обучения.

Таким образом, для успешного развития креативности личности, необходимо придерживаться принципов развивающего обучения (проблемность, диалогичность, индивидуализация, эвристические и поисковые методы обучения), индивидуально-творческого подхода (создание креативной среды, включения в творческую деятельность, сотворческого взаимодействия), а также активизация и стимулирование мотивационной, интеллектуальной, волевой и эмоциональной личностных структур.



Необходимо также рассмотреть принципиальный вопрос относительно диагностики креативности. В настоящее время сложились следующие традиции психодиагностики креативности: различные тестовые методики (Дж. Гилфорд, Е. Торренс, С. Медник и др.), методики исследования личности (ММРІ, 16-факторный опросник Р. Кеттелла и др.), проективные методики («Несуществующее животное», тест Роршаха и др.), метод экспертной оценки продуктов творческой деятельности (Р. Стернберг и др.), а также различные анкеты и опросники (Н. Ф. Вишнякова и др.).

В России, среди методик диагностики креативности наибольшую известность получили тесты Дж. Гилфорда и Е. Торренса. Так как в их основу заложена диагностика способности продуцировать новые, необычные идеи, эти тесты построены как система заданий, в которых требуется произвести преобразование ситуации, модификацию способа обращения с объектом, осуществить интерпретацию. Достаточно известны также тест С.Медника, определяющий способность к отдаленным ассоциациям (адаптированный в Институте психологии РАН), методика «Креативное поле» Д. Б. Богоявленской, тест Ф. Баррона, который определяет отношение к незавершенным изображениям, методики оценки креативности по результатам творческой деятельности в свободной ситуации Р.Стернберга и др. Вместе с тем, к настоящему времени, не смотря на актуальную потребность, не существует общепризнанных способов (методик, технологий) идентификации креативности, выявления творческого потенциала личности, прогнозирования его развития.

Учитывая результаты многочисленных исследований, а также наш опыт практической диагностики креативности, мы вынуждены констатировать, что «идеального» теста или методики диагностики креативности на сегодняшний день не существует. Как отмечал В. Н. Дружинин, «в условиях диагностики создаются условия проявления креативности. Следовательно, человек, давший оригинальный, творческий ответ, заведомо обладает креативностью. Но если человек не дает творческого ответа, это еще не свидетельство об отсутствии у него креативности. Таким образом, с



помощью тестов креативности мы можем выявить креативов, но не можем точно определить некреативов. Причиной этого является спонтанность проявлений креативности и неподвластность этих проявлений внешней и внутренней регуляции. Еще больше сложностей возникает в процессе оценки динамики креативности личности в онтогенезе».

Принципиальным отличием нашего подхода является возможность одновременно оценивать креативность:

- по конечному результату (продукту творческой деятельности);
- на процессуальном уровне – отслеживать отдельные компоненты или факторы, обеспечивающие проявления креативности;
- на личностном уровне – соотношение, степень сформированности творческих качеств.

Существующие подходы к пониманию природы креативности предполагают два взгляда на возможности ее изменения: через создание специальных условий в разных видах деятельности и через активные методы обучения.

Как свидетельствует наш многолетний опыт исследования креативности в рамках деятельности Региональной инновационной площадки «Разработка модульных технологий формирования креативных способностей детей и молодежи в условиях непрерывного и преемственного образования от детского сада до вуза», для ее развития необходимы следующие условия:

- обучение требует создания креативной среды;
- включение в содержание обучения системы проблемных, творческих задач;
- активизация интеллектуальной, эмоциональной, волевой и мотивационной личностных структур;
- сотворческого взаимодействия педагога с учащимися.

Вместе с тем, выполнение данных условий является необходимым, но не является достаточным. Проведенные нами исследования позволяют сделать следующие выводы: процесс развития креативности личности происходит неравномерно, имеет как спады, так и подъемы – сензитивные периоды; традиционный



процесс обучения далеко не всегда способствует эффективному развитию креативности личности учащихся и студентов; для развития креативности в процессе обучения необходима целенаправленная деятельность в рамках единого образовательного пространства – от детского сада до ВУЗа

### ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев В.В., Лыкова Т.А., Вдовина Т.В. Социально-педагогические технологии: Учебное пособие. - Рязань: Литера М, 2015. - 156 с.
2. Бакланов К.В., Бакланова Н.К., Потапов Д.А. Творчество и мастерство в деятельности педагога дополнительного образования // Искусство и образование. 2020. № 5 (127). С. 226-235.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002.
4. Грибкова О.В., Уколова Л.И., Афанасьев В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности. Учебное пособие. - М., 2019.
5. Грибкова О.В., Лебедева А.В. Развитие вокально-хорового творчества в современном музыкальном воспитании // Искусство и образование. 2020. № 2 (124). С. 98-105.
6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2000.
7. Журавлева Е.А., Потапов Д.А. Фасилитация творческих решений в группе обучающихся специалистов // Искусство и образование. 2019. № 4 (120). С. 191-200.
8. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб, 2009.
9. Левина И.Д., Афанасьев В.В. Моделирование показателей управления проектами в образовательном консорциуме // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2019. № 2. С. 8.
10. Лепешкин С.А. К вопросу формирования музейно-образовательной среды в рамках патриотического воспитания // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. Сборник научных статей VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. К 25-летию Московского городского педагогического университета. – М., 2020. С. 652-659.
11. Низамутдинова С. М. Проблемы музыкальной педагогики в условиях дистанционного обучения // Искусство и образование. 2020. № 5 (127). С. 129-134.
12. Потапов Д.А., Афанасьев И.В. Развитие креативности личности в системе непрерывного образования // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2020. № 1. С. 7.
13. Потапов Д.А., Ильичева И.В. К вопросу о соотношении способностей и творческих задатков личности // Искусство и образование: методология, теория, практика. 2019. Т. 2. № 3-4. С. 55-64.
14. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 144-160.



15. Уколова Л.И., Цзян В. Сотворчество в педагогике искусства // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 134-136.
16. Medved E.I., Kiseleva O.I., Levina I.D. The industry of creative leisure in the urban space of the metropolis // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2018. Т. 9. № 6. С. 2072-2078.
17. Sternberg R.J. A three-faset model of Creativity // The nature of creativity. – Cambridge, 1998.
18. Ukolova L.I., Gribkova O.V., Stolyarova A.N., Shchetinina N.N. The category of creativity in the formation of professional motivation of the teaching staff in the academic milieu of a higher education institution // Revista Turismo Estudos & Práticas. 2020. № S3. С. 32.

### REFERENCES

1. Afanas'ev V.V., Lykova T.A., Vdovina T.V. Sotsial'no-pedagogicheskie tekhnologii: Uchebnoe posobie. - Ryazan': Litera M, 2015. - 156 p.
2. Baklanov K.V., Baklanova N.K., Potapov D.A. Tvorchestvo i masterstvo v deyatel'nosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya // Iskusstvo i obrazovanie. 2020. № 5 (127). Pp. 226-235.
3. Bogoyavlenskaya D. B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostei. – M.: Akademiya, 2002.
4. Gribkova O.V., Ukolova L.I., Afanas'ev V.V. Osnovy uchebno-issledovatel'skoi deyatel'nosti. Uchebnoe posobie. - M., 2019.
5. Gribkova O.V., Lebedeva A.V. Razvitie vokal'no-khorovogo tvorchestva v sovremennom muzykal'nom vospitanii // Iskusstvo i obrazovanie. 2020. № 2 (124). Pp. 98-105.
6. Druzhinin V. N. Psikhologiya obshchikh sposobnostei. – 2-e izd., dop. – SPb.: Piter, 2000.
7. Zhuravleva E.A., Potapov D.A. Fasilitatsiya tvorcheskikh reshenii v gruppe obuchayushchikhsya spetsialistov // Iskusstvo i obrazovanie. 2019. № 4 (120). Pp. 191-200.
8. Il'in E. P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb, 2009.
9. Levina I.D., Afanas'ev V.V. Modelirovanie pokazatelei upravleniya proektami v obrazovatel'nom konsortsiume // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2019. № 2. P. 8.
10. Lepeshkin S.A. K voprosu formirovaniya muzeino-obrazovatel'noi sredy v ramkakh patrioticheskogo vospitaniya // Aktual'nye voprosy gumanitarnykh nauk: teoriya, metodika, praktika. Sbornik nauchnykh statei VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. K 25-letiyu Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. – M., 2020. S. 652-659.
11. Nizamutdinova S. M. Problemy muzykal'noi pedagogiki v usloviyakh distantsionnogo obucheniya // Iskusstvo i obrazovanie. 2020. № 5 (127). Pp. 129-134.
12. Potapov D.A., Afanas'ev I.V. Razvitie kreativnosti lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2020. № 1. P. 7.



13. Potapov D.A., Il'icheva I.V. K voprosu o sootnoshenii sposobnostei i tvorcheskikh zadatkov lichnosti // *Iskusstvo i obrazovanie: metodologiya, teoriya, praktika*. 2019. T. 2. № 3-4. Pp. 55-64.
14. Sternberg R., Grigorenko E. Investitsionnaya teoriya kreativnosti // *Psikhologicheskii zhurnal*. 1998. T. 19. № 2. Pp. 144-160.
15. Ukolova L.I., Tszyan V. Sotvorchestvo v pedagogike iskusstva // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016. № 6 (61). Pp. 134-136.
16. Medved E.I., Kiseleva O.I., Levina I.D. The industry of creative leisure in the urban space of the metropolis // *Journal of Advanced Research in Law and Economics*. 2018. T. 9. № 6. Pp. 2072-2078.
17. Sternberg R.J. A three-faset model of Creativity // *The nature of creativity*. – Cambridge, 1998.
18. Ukolova L.I., Gribkova O.V., Stolyarova A.N., Shchetinina N.N. The category of creativity in the formation of professional motivation of the teaching staff in the academic milieu of a higher education institution // *Revista Turismo Estudos & Práticas*. 2020. № S3. P. 32.



**ГРИБКОВА**

**ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА**

доктор педагогических наук, профессор  
департамента музыкального искусства  
Института культуры и искусств,  
ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»,  
e-mail: Groli@mail.ru

**OLGA VLADIMIROVNA**

**GRIBKOVA**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor, Department of Musical Art  
Institute of Culture and Arts, Moscow  
City University

e-mail: Groli@mail.ru

## **ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

В статье рассматривается роль предмета «музыка» - его историческое значение, задачи и уникальная роль в системе школьного образования, цели курса, пути реализации в современной школе и специфические особенности урока музыки как урока художественного творчества.

Ключевые слова: музыкальное образование, искусство, художественное творчество, эстетические ценности, творческая среда.

## **THE SIGNIFICANCE OF MUSIC EDUCATION IN A MODERN SCHOOL**

The article considers the role of the subject «music» – its historical significance, tasks and unique role in the school education system, the purpose of the course, the ways of implementation in a modern school and the specific features of a music lesson as a lesson in artistic creativity.

Keywords: music education, art, artistic creativity, aesthetic values, creative environment.

Искусство представляет собой феномен, присущий только человеческому обществу. Появившись на заре цивилизации как способ отражения художником действительности в цвете, звуке и форме, искусство на протяжении всей истории своего существования связано с человеком, его качествами, мыслями и чувствами. Обращение к художественному творчеству – величайшее открытие человеческого сознания. Оно способствовало огромному рывку в развитии человека как гармонично развитой личности: процесс создания и восприятия художественных образов, закрепленных, «овеществленных» красками, словами, звуками



формирует духовный облик человека, помогает познать мир через его эмоциональное восприятие. Искусство – это мастерство эстетического плана и его произведения, каждое из которых есть выражение сущности человека в ее цельности. Переживание произведения искусства требует всего человека, так как оно включает в себя и познавательные ценности, и этическое напряжение, и эмоциональный отклик.

При взгляде на искусство как важнейший фактор формирования всех сторон личности человека нельзя оставить без внимания проблему современного искусства, точнее, той его части, с которой знакомы все современные люди – «массовой культуры». Это общественная ситуация, основы которой были заложены в 19 веке с переходом к машинному производству, то есть к стандартизации не только того, что касалось материального производства (сырье и оборудование), но и жизненного ритма работающих людей. В результате четкого разделения на «работу» и «досуг» возникла потребность в продуктах, призванных обеспечивать отдых от монотонного труда и удовлетворять базовые духовные потребности человека.

Характеристиками «массового искусства» стали развлекательность, простота, легкость и общедоступность (после трудового дня человек нуждался в интенсивном отдыхе), коммерческий характер продукции и пассивность восприятия: комиксы, легкая музыка, позже кино и телевидение не требовали от читателя, слушателя, зрителя интеллектуальных или эмоциональных усилий. Нельзя определить характер этого явления как негативный, несмотря на вышесказанное и также на то, что многие писатели и философы выступали с его резкой критикой (например, американский фантаст Р. Брэдли еще в начале 20 века красочно описал в своих произведениях самые катастрофичные для человека особенности такой культуры). «Массовое искусство» выполняет те функции, без которых была бы невозможна современная жизнь. Но низкий уровень этой продукции, чрезмерная простота и пассивность восприятия человеком являются фундаментальной проблемой современного общества. Функции искусства – информационная,



воспитательная, эстетическая - реализуются в крайне урезанном объеме, настолько малом, что встает вопрос о невозможности формирования с его помощью духовных потребностей человека. Разумеется, у тех, кто осознает свою потребность в восприятии более эстетически ценных произведений, чем у тех, которые ему ежедневно «поставляет» «общество потребления», есть возможность получить доступ к ним в картинных галереях, библиотеках, концертных залах и театрах. Но для того, чтобы произошло это осознание, нужно, чтобы человек мог сравнить то, что он получает с тем, в чем он нуждается. Нужно сформировать у него способность отличать красивое от некрасивого, плохое от хорошего и злое от доброго. Эта обязанность лежит на плечах семьи и школы.

С введением обязательного среднего образования в СССР школа стала социальным институтом, который берет на себя комплекс обязанностей по обучению и воспитанию детей. И именно школа зачастую является единственным местом, где ребенок может прикоснуться к богатейшему эстетическому опыту, накопленному человечеством, и принять участие в создании нового художественного образа. Важно использовать все средства основного и дополнительного образования для наиболее полного воздействия на индивидуальность ребенка; только тогда будут задействованы возможности искусства как средства воспитания гармонично развитой, творчески мыслящей и чувствующей личности с независимой гражданской позицией.

Рассмотрим подробнее включенный в «художественно-эстетический цикл» предмет «музыка» – его историческое значение, задачи и уникальную роль в системе школьного образования, цели курса, пути реализации в современной школе и специфические особенности урока музыки как урока художественного творчества. Сила музыки и ее влияние на человека известны издавна. Высказывания выдающихся людей о значении и роли музыки стали афоризмами: «Любое искусство стремится к тому, чтобы стать музыкой» (Б. Шоу). «Музыка – универсальный язык человечества» (Г. Лонгфелло). «Если у человека не будет добродетелей, свойственных человечеству, то для чего же музыка?»



(Конфуций). Актуальным является и вопрос о том, нужно ли соединять музыку и педагогику. Еще Аристотель (384-322 г.г. до н.э.) считал: «Музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души... она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи». Русский педагог В. А. Сухомлинский в своей книге «Сердце отдаю детям» писал: «...Если в детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами».

О роли музыки в развитии ребенка говорили и известные ученые 20 века – музыканты и педагоги Б. Л. Яворский, Б. В. Асафьев, В. Н. Шацкая, Н. Л. Гродзенская и, конечно, Д. Б. Кабалевский – создатель программы «Музыка» для общеобразовательной школы, чьи идеи используют до сих пор в современных программах. «Прекрасное побуждает доброе... особое место среди школьных предметов принадлежит музыке, ведь музыка – это часть нашей жизни, и даже больше, музыка – это сама жизнь» [4, с. 38].

Итак, цель включения предмета «музыка» в ряд школьных дисциплин, цель музыкального образования в школе – не обучение музыканта, не закрепление музыкантских знаний, умений и навыков, что не так редко педагоги-музыканты ошибочно провозглашают задачей номер один, начиная интенсивно обучать нотной грамоте младших школьников. Эту цель можно описать словами Д.Б. Кабалевского, приведенными выше: «Прекрасное побуждает доброе...» Если обучение музыке в общеобразовательной школе будет идти перед «чувствованием», приобщением к ней путем слушания и пения – будет реализована только малая доля возможностей этого искусства в эстетической педагогике. И, напротив, если педагог-музыкант имеет верное представление о своих задачах, творчески реализует их и является той личностью, которая, как говорил К.Д. Ушинский, «...только и может воспитывать другую личность, в которой ярко выражены индивидуальный стиль, своеобразие, неповторимость», потому что «никакие программы,



никакой искусственный механизм заведения не может заменить личности в деле воспитания» [12, с. 255], он может организовать творческую деятельность детей на уроке и вне его. Активная музыкальная деятельность (пластическое интонирование, ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, пение) должна преобладать как доступные и интересные детям формы общения с музыкой. Только через «проживание» школьниками художественных образов, запечатленных в звуке, их интонационную и сюжетную связь со знакомыми и близкими им образы классической музыки станут близки и понятны, а, следовательно, значимы и важны. В ходе «достраивания» образа и формирования представления о нем ребенок учится отличать хорошее от плохого и красивое от безобразного, давать собственную оценку событию и поступку, и, в конечном счете, понимать и любить настоящее искусство, безошибочно узнавая его признаки – «...всегда современно, насущно, полезно», близко и значимо, потому что близко и значимо то, о чем рассказывает линия или мотив, как и сотканный из них художественный образ.

Одним из способов реализации задач музыкального образования является создание единой музыкально-эстетической творческой среды, где заняты все ученики школы. Должно быть определено направление работы - хоровое творчество, музыкальный театр; желательно подключение всех видов художественной деятельности - МХК, ИЗО, литературы и прочих ресурсов школы.

Современное понимание педагога как самоорганизующегося субъекта на всех этапах профессиональной социализации и педагогической деятельности, и выделение в качестве важнейшего элемента профессиональной деятельности профессионально-личностного самоопределения, детерминирует формулировку новых требований к подготовке учителя, его профессиональным и личностным качествам, что особенно актуально для профессии музыканта-педагога, поскольку спецификой данной профессии является желание самосовершенствоваться и возможность самоопределиваться, самовыразиться и самоутвердиться.



Вся деятельность должна строиться на том, что является для детей интересным, несложным и самоценным, т.е. на пении – наиболее доступной форме активного музыкального творчества. Русский педагог и музыкант С. И. Танеев считал хоровую культуру основой музыкально-эстетического воспитания; педагог А. И. Пузыревский говорил, что пение способствует всестороннему развитию музыкальности и должно стоять на первом плане как залог развития музыкального вкуса у детей [7]. В начале обучения вокально-хоровые занятия не требуют специальной подготовки и могут охватывать большое количество учащихся. В основе успешности этих занятий лежит умение педагога подобрать интересный репертуар. Соединение слова с музыкой делает ее ярко программной, помогая глубже постичь содержание произведения, развивая личность ребенка.

Критерии подбора певческого репертуара сформировались в педагогике более полувека назад и до сих пор актуальны: главное – художественная ценность произведения и его доступность для восприятия и исполнения. С помощью музыкально-эстетической творческой среды, созданной в школе, могут быть реализованы воспитательные задачи музыкального, искусства, без чего невозможно формирование гармонично развитой личности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Апраксина О. А. Музыка и пение. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Байкова Е.Н. Звуковой идеал как основной принцип творческого действия // Искусство и образование: методология, теория, практика. 2020. Т. 3. № 1-2. С. 4-11.
3. Грибкова О.В., Уколова Л.И., Афанасьев В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности. Учебное пособие. - М., 2019.
4. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления. – М.: Педагогика, 1986. – 189 с.
5. Коган Л. Н. Теория культуры. – Екатеринбург, 2000. - 160 с.
6. Кудринская И.В., Хань Б., Уколова Л.И. Педагогические условия формирования коммуникативных качеств младших школьников в процессе хоровых занятий // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 3. С. 406-415.
7. Пузыревский А. И. Музыкальное образование. Основы музыкально-теоретических знаний. – М.: Ленанд, 2017. – 145 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1988. – 272 с.



9. Уколова Л.И. Педагогическая модель музыкальной среды в образовательном пространстве (характеристика, структура, развивающий потенциал). – М., 2011.
10. Уколова Л.И. Значение музыкального образования в укреплении российских национальных культурных традиций // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2020. № 1. С. 5.
11. Уколова Л.И. Творчество выдающихся педагогов-музыкантов как фактор духовного совершенствования и нравственных поисков личности // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2019. № 4. С. 6.
12. Ушинский К. Д. Русская школа / Отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.

### REFERENCES

1. Apraksina O. A. Muzyka i penie. – М.: Prosveshchenie, 1983. – 224 p.
2. Baikova E.N. Zvukovoi ideal kak osnovnoi printsip tvorcheskogo deistviya // Iskusstvo i obrazovanie: metodologiya, teoriya, praktika. 2020. Т. 3. № 1-2. Pp. 4-11.
3. Gribkova O.V., Ukolova L.I., Afanas'ev V.V. Osnovy uchebno-issledovatel'skoi deyatel'nosti. Uchebnoe posobie. – М., 2019.
4. Kabalevskii D. B. Pedagogicheskie razmyshleniya. – М.: Pedagogika, 1986. – 189 p.
5. Kogan L. N. Teoriya kul'tury. – Ekaterinburg, 2000. – 160 p.
6. Kudrinskaya I.V., Khan' B., Ukolova L.I. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativnykh kachestv mladshikh shkol'nikov v protsesse khorovykh zanyatii // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 3. Pp. 406-415.
7. Puzyrevskii A. I. Muzykal'noe obrazovanie. Osnovy muzykal'no-teoreticheskikh znaniy. – М.: Lenand, 2017. – 145 p.
8. Sukhomlinskii V. A. Serdtse otdayu detyam. – Kiev, 1988. – 272 p.
9. Ukolova L.I. Pedagogicheskaya model' muzykal'noi sredy v obrazovatel'nom prostranstve (kharakteristika, struktura, razvivayushchii potentsial). – М., 2011.
10. Ukolova L.I. Znachenie muzykal'nogo obrazovaniya v ukreplenii rossiiskikh natsional'nykh kul'turnykh traditsii // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2020. № 1. P. 5.
11. Ukolova L.I. Tvorchestvo vydayushchikhsya pedagogov-muzykantov kak faktor dukhovnogo sovershenstvovaniya i нравstvennykh poiskov lichnosti // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2019. № 4. P. 6.
12. Ushinskii K. D. Russkaya shkola / Отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Institut russkoi tsivilizatsii, 2015. – 688 p.