

to let smth. Rest

L2 оставаться здесь

оставаться (о времени, о деньгах)

оставить без изменения

пусть останется, как есть

L3 манна хаалыахха

хаалла (бириэмэ, харчы)

уларыйытысуоххаалла, туохэмэуруккутунаахаллын

“Stay”, “отпуск”, “отдых”, “оставаться” имеют один и тот же перевод, но с разными значениями (с помощью речи).

2-й уровень

Проводится кросс-культурный сравнительный анализ с использованием кросс-культурные связи в общении. Пример сравнения притчи (Е.Л.-английский, Р.Я.-русский, Я.Я.-Якутский):

- Е.Л. No bees no money.
- Р.Я. Под лежачий камень вода не течет, без труда не выловишь и рыбки из пруда.
- Я.Я. Сылдыбыт сыһы булар (идуций всегда что-нибудь найдет).
- Е.Л. Alone sheep is in danger of the wolf.
- Р.Я. Дружному стаду и волк не страшен.
- Я.Я. Икки ардыларынан уу тохтубат (между ними и вода не просочится).

- Е.Л. Every bullet has its billet.
- Р.Я. У каждого своя судьба.
- Я.Я. Айан кинитэ аргыстаах, суол кинитэ доҕордоох (каждая дорога выбирает спутника по себе).

3-й уровень

Межкультурное общение достигается в ролевой игре, а затем анализируются культурные стереотипы, которые положительно влияют на межкультурную коммуникацию.

Таким образом, кросс-культурный и сопоставительный анализ имеет очень важный аспект в преподавании английского языка как второго (третьего) языка, помогает установить связь с культурой изучаемого языка и глубокое понимание своей культуры, а также их возможные различия.

Список литературы:

1. Гусева Н.И. Теоретические и методологические основы кросс-культурных исследований. // Вестник ТГПУ 2010. № 3 С. 82—86.
2. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. / Пер с англ. Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. 560 с.

## ДЕТСКИЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОЛЛЕКТИВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*Семенова Наталья Викторовна*

*доктор педагогических наук, профессор,*

*профессор кафедры педагогики педагогического института*

*Тихоокеанского государственного университета,*

*г. Хабаровск*

### АННОТАЦИЯ

Цель данной статьи – выявление собственно педагогических оснований значимости детского воспитательного коллектива для развития личности ребенка, для овладения им опытом выстраивания социальных взаимоотношений, продуктивных как для самой личности, так и для общества. Проанализировав исторические и современные педагогические источники, автор делает вывод о безусловном значении детского воспитательного коллектива для развития личности ребенка.

### ABSTRACT

The purpose of this article is identification of true pedagogical bases of the importance of children's educational group for the identity of the child's development, for his mastering of some experience of social relationship, productive both for the personality and for society. Having analyzed historical and modern pedagogical scientific sources, the author draws a conclusion about unconditional value of children's educational group for development of the child's identity.

**Ключевые слова:** личность, коллектив, социальное воспитание, социальные отношения, общество.

**Keywords:** personality, group, social education, social relations, society.

Обзор современных педагогических публикаций демонстрирует тенденцию отрицания позитивного влияния коллектива на личность. Начиная с 2002 года по настоящее время принцип воспитания в коллективе и через коллектив считают актуальным для решения задач воспитания человека-гражданина Маленкова Л.И. (2002) [16], Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. [23], Колесов Д.В. (2003) [10], Мудрик А.В. [17], Ямбург Е.А. [26], Селиванова Н.Л., (2005) [22], Колесникова И.А., Борытко Н.М., Поляков С.Д., Селиванова Н.Л. (2006) [9], Бордовская Н.В., Реан А.А. (2009) [3], Лихачев Б.Т. [13], авторы базового курса по педагоги-

ке для бакалавров под ред. Подымовой Л.С., Сластенина В.А. [18], Крившенко Л.П. (2012) [11].

В эти же годы о коллективе не говорят: Рожков М.И., Байборонова Л.В., 2000 [20], Коджаспирова Г.М. [8], Белухин Д. А. [2], (2005) [8], Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009) [5]. Для них приоритетными становятся индивидуально-личностные технологии воспитания над так называемыми безличностными.

Что показывает обзор воспитательных систем школ?

В них обнаруживается как приверженность к коллективу на основе понимания невозможности полноценно раз-

вивать личность вне опыта педагогически продуманных и по законам естественности организованных социальных отношений, социальной деятельности, единственно способствующих воспитанию ответственности, способности к взаимодействию и т.п. Так и невнимание к нему, принятие идей о приоритетной роли личностных структур сознания в формировании опыта самоорганизации, избегая организации опыта внутриколлективных отношений. В этом случае принципами воспитательных систем избираются: принцип индивидуальности; принцип самоактуализации; принцип субъектности. Диссонируют с ними принципы выбора; доверия и поддержки; ответственности и такой результат воспитания, как культура общения в коллективе.

Обратимся к Закону «Об образовании в российской Федерации» (2012): в главе 1, ст.2 в определении сущности воспитания утверждается развитие личности на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства [6, с.3]

Статья 3 «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования», декларируя гуманистический характер воспитания, указывает на сочетание воспитания прав и свобод личности, ее свободного развития с воспитанием взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры... [6, с. 6].

Возможна ли реализация перечисленных здесь составляющих гуманистического подхода вне организации реальных связей с отдельными людьми, социальными группами... Не является ли ценным в этом коллектив, организованный на основе этих ценностей? Тем более, что ребенок в процессе роста и взросления оказывается включенным как в коллективистические отношения, так и в свободные межличностные, деловые и прочие отношения со многими людьми. Полезно в этой ситуации обратиться к проблеме детского воспитательного коллектива в истории педагогики.

Априори следует подчеркнуть, что идея коллектива не является продуктом мыслительной деятельности большевиков, советской педагогики.

Антропоориентированной общественно-педагогической мысли и публицистике конца XIX - начала XX века не были чужды понятия о коллективе и коллективности.

Обратимся к дореволюционному периоду. В 1898 году, в одной из публикаций журнала «Вестник воспитания» коллектив рассматривался как особая воспитательная среда. Воспитательные возможности усматривались в общих интересах и наличии определенной общественной структуры, обусловленной ими, в соблюдении гармонии прав и обязанностей личности (уважение прав личности и ее общественных обязанностей) [21, с.101-133]. Важен акцент на обусловленности таких взаимоотношений значимостью общей деятельности для всех ее участников. Как видно, уже в этот период были определены те ключевые признаки коллектива, которые нашли обоснование в опыте А.С. Макаренко [15], М.М. Пистрака [19], С.Т. Шацкого [25]: наличие общей деятельности, значимой для каждого, соотношение прав и обязанностей.

О внимании к этому феномену свидетельствует и название одного из Российских педагогических изданий: «Очерки философии коллективизма». В опубликованной в нем в 1909 г. статье «Разрушение личности» А.М. Горький подчеркнул, что исторические и социально-бытийные корни

коллективизма уходят в коллективное народное творчество. Особенность его он увидел в органической связи людей, когда потеря одного члена коллектива воспринималась как потеря коллективом части себя [4, с.384]. Важным является указание на добровольность (курсив наш – Н.С.) этих естественных объединений. Именно она обеспечивала сохранение личной независимости, непохожести, особенно в творческой деятельности. Таким образом, коллективизм оценивался как естественно возникающие связи в процессе общей деятельности, результат которой зависит от богатства индивидуальностей и их предельного раскрытия.

Свою педагогическую теоретико-методическую разработку идея детского воспитательного коллектива и коллективного воспитания получила в послереволюционный период.

Как известно, марксистская социология сделала вывод о естественном коллективизме пролетариата, исходя из особенностей организации фабрично-заводского труда, который каждого своего участника втягивает в отношения сотрудничества независимо от его индивидуального желания. Так определяемая естественность обусловила оценку проявления или пропаганды индивидуализма в пролетарской среде как «разврат» [14, с.297], а сам коллектив рассматривался как главная ценность и средство обеспечения жизни человека. Так была создана и модель детского воспитательного коллектива.

Нельзя не сказать, что создаваемый в педагогических целях детский воспитательный коллектив нередко был искусственным образованием. Чтобы избежать этого и не порождать открытого противостояния ребят в коллективе, педагоги, воспринявшие данную идею и остававшиеся в рамках гуманистической парадигмы (Н.К. Крупская [12], А.С. Макаренко [15], М.М. Пистрак [19], С.Т. Шацкий [25] и др.), убеждали, что он должен воспроизводить исторически сложившиеся естественные структуры, связи, а потому жизнь коллектива и детей в нем должна оставаться реальной жизнью и не извращаться в угоду ни политическим, ни новым педагогическим измышлениям. Но уже в 20-30-е годы создавалось противоречие между естественными процессами, с одной стороны, и политическими и собственно педагогическими, с другой. К тому же предвиделась возможность извращения столь значимой педагогической идеи в результате безусловного приоритета общего над личным.

Характеристиками коллектива как специально организованной среды жизнедеятельности детей, моделирующей основные черты общества в разное время назывались: наличие общего дела, интересного всем участникам и «совместность» деятельности (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, начало 20-х гг.), «совокупность сложной группировки индивидуальных интересов» (Н.Н. Иорданский, 1925) [7], «общность организации, самодеятельности» (Арямов А.С. [1], Макаренко, 1932), «совместное удовлетворение органических и социальных потребностей» (А.С. Макаренко 1932, Г.А. Фортунатов 1936 [24]). Они имманентно содержат в себе возможности развития индивидуальных и социальных сил в их взаимодействии.

Каждый человек, утверждал А.С. Макаренко, должен входить в жизнь, умея самостоятельно сопротивляться вредному влиянию, от кого бы оно ни исходило (от отдельного человека или группы людей, от коллектива), поэтому не оберегать от вредных влияний следует в процессе воспитания, а учить сопротивляться им [15, т.5, с.457]. А это, в свою оче-

редь, невозможно вне коллектива, представляющего собой модель общества, пусть детского, но все-таки общества.

Сложилось так, что за абсолют были приняты теоретические выводы и сам опыт А.С. Макаренко, который, кстати, признавал реальную опасность потери интереса коллектива к личности и личности к коллективу и как результат – взаимное отторжение [15, т.2].

Возможность продуктивного развития коллективистических отношений обуславливалась определенными педагогическими условиями, предотвращающими абсолютизацию влияния социальной стороны коллектива на личность в ущерб развитию ее индивидуальности.

В настоящей статье мы рассматриваем те условия, которые обеспечивают развитие индивидуальных и социальных сил детей как равноценных, взаимодействующих и взаимообусловленных:

- соответствие логики жизни коллектива логике естественной жизни. Так, педагогические требования коллектива к отдельной личности, по мнению А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, оказывают реальное влияние на подростков, если согласуются с общепринятыми нормами и обычаями отношений между людьми (помогать слабым, уважать старших, подчиняться законам и т.п.). Это влияние основывается на осознании того, что такое требование есть естественное стремление коллектива защитить себя и входящих в него личностей, а потому не вызывает протеста. Таким же образом обуславливается естественность подчинения индивидуальных интересов личности социальным интересам общества и, аналогично, естественность подчинения индивидуальных сил личности ее собственным социальным силам;

- долговременность существования коллектива, в результате чего он, подобно реальному обществу, приобретает «многослойность» (курсив наш – Н.С.), то есть состоит как бы из нескольких «слоев», каждый из которых – предыдущее поколение коллектива со своим опытом, традициями, частью воспринятыми от предыдущего поколения, частью рожденными собственной жизнью. Это является фундаментом коллектива, дающим ему силы жить во временной протяженности и тем самым обеспечивать длительность педагогического влияния на личность;

- добровольность, возможность самостоятельно сделать выбор в пользу общего или индивидуального через осознание значения и последствий такого выбора. Шацкий С.Т. отмечал, что только ощущая равную ценность личности и общества, индивидуального и социального в коллективе каждый сможет осознать свою собственную роль в общем деле, принять общую цель и общую деятельность, что признается чрезвычайно важным для сохранения баланса интересов в коллективе;

- признание обоюдной ценности каждого человека и общества в целом.

Анализ концепции коллектива А.С. Макаренко показал чрезвычайную сложность осуществления этого условия, тем более при установлении господства социальных интересов и потребностей, требующих полного беспрекословного подчинения и растворения личности в нем.

Такие взаимоотношения возможны только при наличии доверия, возможности для личности реализовать и развивать свои способности, при учете возможностей членов коллектива выполнить качественно то или иное поручение, при наличии определенного и четкого порядка, норм обще-

жития, благожелательности, защищенности каждого в коллективе.

В понимании А.С. Макаренко свобода человека в обществе обеспечивается способностью индивида понять других людей и их стремления и соотнести с ними собственные.

Таким образом, проведенный анализ показал, что в педагогике изучаемого периода детский воспитательный коллектив (как специально организованная среда) является действенным фактором развития индивидуальных и социальных сил ребенка как равноценных, взаимодействующих и взаимообусловленных при определенных педагогических условиях:

- коллектив, по сути, представляет модель общества, интегрирующую в себе его естественные и специально, в педагогических целях, созданные характеристики, характеризуется соответствием между логикой жизни и действий коллектива и логикой естественной жизни. При этом в коллективе создаются разные по характеру и вариантам соотношения индивидуальных и социальных сил, требующие от воспитуемых, членов этого коллектива, выбора того или другого варианта поведения;

- каждому обеспечивается возможность творческой деятельности как условие реализации индивидуальности и ее развития;

- организация жизнедеятельности коллектива осуществляется на основе самоуправления, обеспечивающего гармонию прав и обязанностей участников этой жизнедеятельности;

- коллектив привержен высоким нравственным законам, обеспечивающим защищенность, благополучие личности в нем;

- культивируется равная ценность личности и общества, индивидуального и социального при самоощущении личностью собственной ценности, признаваемой коллективом, что помогает одновременно и сохранению собственного «Я», не допуская «обезлички» в коллективе, и ценности коллектива для личности;

- общие цели, общая деятельность добровольно принимаются личностью, тем самым сохраняется баланс интересов в коллективе;

- подчинение законам коллектива осуществляется личностью осознанно и сопровождается самоконтролем и саморегуляцией;

- во всех сферах и моментах жизнедеятельности коллектива личность проявляет активность;

- равноправие личностей внутри коллектива по отношению друг к другу основывается на диалектике объект-субъектных позиций, на диалектике соотношения индивидуального и социального;

- жизнедеятельность коллектива продолжительная по времени, «многослойная» по своему составу, позволяет личности осознавать себя одновременно и восприимчивым, и транслятором, и творцом исторического опыта человечества в масштабах конкретного коллектива, за счет чего происходит обогащение социального содержания ее индивидуальности.

#### Список литературы:

1. Арямов И.А., Л.И. Одинцова, Е.И. Нечаева. Дитя рабочего. – М.: Новая Москва, 1926.

2. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика : Учебное пособие. – Московский психолого-социальный институт. – М., 2005.
3. Бордовская Н.В., А.А. Реан. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009.
4. Горький, М. Разрушение личности // Очерки философии коллективизма. – Сб.1. 1909. – С.353–403.
5. Данилюк А.Я., А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М. : «Просвещение», 2009.
6. Закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Проспект, 2013.
7. Иорданский Н.Н. Организация детской среды. – М., 1925.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогика. Учебник для студ. ОУ сред. проф. образования. – М. : гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
9. Колесникова И.А., Борытко Н.М., Поляков С.Д., Селиванова Н.Л. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений; под общ. Ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М. :Издат. центр «Академия», 2006.
10. Колесов Д.В. Общество (психология связей и отношений): учебное пособие. – М. : Из-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
11. Крившенко Л.П. Педагогика. Доп. МО и Н РФ в кач. учеб-ка для студ. выс. уч. зав, обуч-ся по пед. спец-ям. – М : Проспект, 2012.
12. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: – в 6 т. [под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева]. – М.: Педагогика, 1978–1980.
13. Лихачев Б.Т. Философия воспитания : спец. курс. – М. : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2010.
14. Луначарский А.В. Мещанство и индивидуализм. По поводу книги Иванова – Разумника «История русской общественной мысли» // Очерки философии коллективизма. – Сб. 1909. – С.219–349.
15. Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
16. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. – М., 2002.
17. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие. – М. : «Академия», 2006.
18. Педагогика / Под ред Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. Базовый курс для бакалавров. – Москва.Юрайт, 2012.
19. Пистрак М.М. Проблемы культурной революции и задачи школы повышенного типа: Из цикла «Текущие проблемы социального воспитания». – М.: Раб. просвещения, 1928.
20. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М., 2000.
21. Седов Л. Воспитательная среда и ее продукты, по произведениям А.Н. Островского. // Вестник воспитания. –1898. –№ 1. – С. 101–133.
22. Селиванова Н.Л. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания. – М., 2011.
23. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие Под ред. В.А. Сластенина. – В 2-х ч.-М.: ВЛАДОС, 2003.
24. Фортунатов Г.А., Соколов М.В. Педология: учебник. – М., 1936.
25. Шацкий С.Т. Сочинения: в 7 тт. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
26. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. – М. : ПЕРСЭ-Пресс, 2004.

## ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Смирнова Ирина Григорьевна*

*кандидат пед. наук, доцент кафедры иностранных языков  
ВИ МВД РФ, г. Воронеж*

### АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы использования интерактивных средств обучения в системе высшего профессионального образования.

### ABSTRACT

Actual problems of interactive resources in the process of higher professional education are considered.

**Ключевые слова:** интерактивные ресурсы, информационно-коммуникативная компетенция, высшее профессиональное образование.

**Keywords:** interactive resources, information and communicative competence, higher professional education.

Одно из направлений совершенствования подготовки обучающихся в современной образовательной среде – введение интерактивных форм обучения. В Федеральных государственных образовательных стандартах одним из требований к организации учебного процесса является широкое использование интерактивных форм обучения с целью формирования общих и профессиональных компетенций. В условиях постоянного увеличения объема учебной

информации и количества изучаемых дисциплин в специализированном учебном заведении формирование информационно-коммуникативной компетенции приобретает первоочередное значение в образовательном процессе. Процесс формирования информационно-коммуникативной компетенции обучающихся осуществляется в рамках компетентного, личностно-ориентированного, контекстного, информационно-технологического и проблемно-модульного