

ПЕРМЬ
2018

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРАКТИКИ.....	9
1.1 Дисциплинарные практики с точки зрения нормативного подхода в образовании.	9
1.2 Школа как дисциплинарный институт.	18
Глава 2. ДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.	23
2.1 Анализ дисциплинарных педагогических практик во время учебного процесса. Результаты наблюдения	23
2.2 Рекомендации к использованию дисциплинарных практик в образовательном процессе.	44
Заключение.	54
Библиографический список	58
Приложения.	64

ВВЕДЕНИЕ

Данная работа посвящена изучению дисциплинарных педагогических практик в процессе обучения, как одного из важнейших факторов организации образовательного процесса на примере школ города Перми.

Актуальность. Успешная организация образовательного процесса является одним из наиболее актуальных вопросов педагогики. Современная педагогическая литература, посвящённая данной проблеме, предлагает нам различные альтернативные приемы ведения занятий, а образовательный стандарт напротив предлагает вполне конкретные образовательные задачи и планируемые результаты обучения. В данной работе сделаем попытку выяснить, как выстраивается образовательный процесс в современном учебном заведении, какие дисциплинарные практики используют учителя для того чтобы достигнуть образовательных результатов, и насколько это действительно соответствует ФГОС.

Если рассматривать педагогический аспект и практическую значимость работы, то она будет носить рекомендательный характер по использованию тех дисциплинарных практик (методов, подходов, приемов), с помощью которых возможна оптимизация образовательного процесса и достижение задач, которые предлагает нам стандарт, что может быть полезным для работников образовательной сферы.

Объект исследования: система среднего общего образования.

Предмет исследования: дисциплинарные педагогические практики в системе среднего образования.

Цель исследования: определение дисциплинарных педагогических практик, используемых учителями для достижения образовательных задач.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. рассмотреть нормативный подход в образовании, проанализировав Закон об образовании РФ и ФГОС основного общего образования.

2. дать определения таким категориям как «практика» и «дисциплина», рассмотреть образовательное учреждение как дисциплинарный институт;

3. проанализировать результаты наблюдения в образовательных организациях и описать спектр применяемых дисциплинарных практик;

4. воспользовавшись классификациями учителей Д. Харгривза и учеников А. Полларда, и концепцией адаптивной модели школы Е. А Ямбурга, предложить некоторые рекомендации по использованию педагогических практик в организации образовательного процесса.

Степень разработанности проблемы: исследованием дисциплинарных механизмов занимались М. Фуко¹, П. Бурдьё², Э. Тоффлер³ и М. де Серто⁴, Е.А Ямбург⁵.

М. Фуко в работе «Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы», изучая различные соинституты с точки зрения механизмов отправления власти, выделил две основные формы социального контроля – господство и дисциплина. Фуко выяснил, что дисциплина в отличие от власти господства стремится взять под контроль не общую массу индивидов, а каждого индивида в отдельности, с наибольшей для себя пользой. В отличие от господства она испытывает потребность контролировать индивида во всех сферах его жизнедеятельности. Так же стоит отметить, что Фуко был одним из первых, кто рассмотрел образовательное учреждение с точки зрения дисциплинарного пространства. По его мнению, «дисциплинарное пространство имеет тенденцию делиться на столько клеточек, сколько есть тел или элементов, подлежащих распределению. Необходимо аннулировать

¹ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: «Ad Marginem», 1999 – 479 с.

² Бурдьё П. Лекция в университете Сан - Диего, март 1986 г. [Электронный ресурс] / Бурдьё П. // Различение. Социальная критика суждений 1979 год. - перев. Иванова В.И. - Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/883>

³ Тоффлер Э. Метаморфозы власти: Знание, богатство и сила на пороге XXI века М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. — 670 с.

⁴ Серто М де. Изобретение повседневности. Искусство делать. - Санкт-Петербург : Европейский университет, 2013.

⁵ Е.А Ямбург. Управление развитием адаптивной школы. Культурно-историческая педагогика: «ПЕР СЭ-Пресс», 2004. 147 с.

следствия нечетких распределений, бесконтрольное исчезновение индивидов, их диффузную циркуляцию, их бесполезное и опасное сгущение»⁶. Таким образом, описывая школьную организацию пространства, он выводит следующий принцип: «каждому индивиду свое место, каждому месту свой индивид»⁷. Благодаря этому принципу, учителя могут воспользоваться преимуществами паноптического отправления власти.

Паноптическая схема, которую Фуко приводит в качестве идеальной организации пространства, позволяет совершенствовать отправление власти. Она уменьшает число представителей власти, одновременно увеличивая число людей, подлежащих ее воздействию.

Таким образом, можно говорить о том, что школа занимается реализацией дисциплинарных практик с целью формирования социальной и профессиональной идентичности учащихся.

П. Бурдьё⁸ установил, что академическая среда является полем реализации символической власти. В данном случае, стоит остановиться на понятиях символических систем и символического насилия или власти. Символическая власть, согласно Бурдьё, такая невидимая власть, которая может осуществляться только при содействии тех, кто не хочет знать, что подвержен ей или даже сам ее осуществляет. Данная система образует иерархии, разделяет подконтрольных индивидов на определенные группы с официальными представителями. Подобным образом власть стремится четко разграничить сферы их возможностей, дисциплинировать практики.

Э. Тоффлер⁹ говорит о смещении власти и постепенном распаде существующих в мире властных структур и зарождении принципиально новых. В работе «Метаморфозы власти» Тоффлер фокусирует внимание на

⁶ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: «Ad Marginem», 1999. С. 207 - 208.

⁷ Там же, 207 стр.

⁸ Бурдьё П. Лекция в университете Сан - Диего, март 1986 г. [Электронный ресурс] / Бурдьё П. // Различение. Социальная критика суждений 1979 год. - перев. Иванова В.И. - Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/883>

⁹ Тоффлер Э. Метаморфозы власти: Знание, богатство и сила на пороге XXI века М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. — 670 с.

возвышении новой системы власти, заменяющей власть индустриального прошлого.

Также необходимо обратить внимание на теорию М. де Серто, описанную в работе «Изобретение повседневности. Искусство делать». По его мнению, индивиды ведут незримую борьбу, сопротивляясь предписанным порядкам, изменяя их в процессе освоения. Де Серто выдвигает концепцию «стратегий» и «тактик»¹⁰. Стратегии де Серто описывает как процесс выполнения и подчинения правилам пространства, индивид находится под наблюдением в своей конкретной ячейке и является объектом властных отношений, а значит и дисциплинарных практик. Тактика наоборот определяется отсутствием власти. В тактиках индивид проявляет свою изворотливость в отношении установленных правил и маршрутов, ищет обходные пути, пытаясь разомкнуть замкнутое пространство.

Е.А Ямбург¹¹ на примере управления развитием адаптивной школы, вводит понятие «организационная модель» и «образовательная модель», что, по его мнению, помогает более объемно увидеть объект управления и уяснить его двустороннюю – содержательную и управленческую специфику. Подобный подход позволяет анализировать объект управления в категориях образовательно-организационных моделей

Проблемами дисциплинарных практик так же занимались российские исследователи: А. Бикбов¹², Н. Копосов¹³, О. Хархордин¹⁴, В. Волков¹⁵.

Методологической основой исследования является концепция структурного конструктивизма П. Бурдьё¹⁶, генеалогии власти М. Фуко¹⁷;

¹⁰ Серто М. де Изобретение повседневности. Искусство делать. - Санкт-Петербург : Европейский университет, 2013.

¹¹ Е.А Ямбург. Управление развитием адаптивной школы. Культурно-историческая педагогика: «ПЕР СЭ-Пресс», 2004. 147 с.

¹² Бикбов А. Грамматика порядка. Историческая социология понятий которые меняют нашу реальность. - Москва : Высшая школа экономики, 2014. – 13 – 403 с.

¹³ Копосов Н.Е Хватит убивать кошек! Критика социальной реальности. - Москва : Новое литературное обозрение, 2005. С. 222-225.

¹⁴ Хархордин О. Фуко и теория фоновых практик // Мишель Фуко и Россия, под ред. Хархордина О.В. СПб.: Издательство Европейского Университета в Санкт-Петербурге; Летний Сад, 2001. С. 46-81.

¹⁵ Волков В. В. Теория практик/. В. В. Волков, О. В. Хархордин — СПб. : Изд-во. Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. — 298 с.

Раскрывая термин «генеалогия власти», Фуко использует следующие понятия: власть, дисциплина, контроль над деятельностью и телом, распределение индивидов в пространстве, отношение функция-субъект. В связи с этим, важным свойством власти, по его мнению, является то, что власть инкорпорирована в повседневные практики субъектов любого статуса или класса. Она проявляется в способах говорения, организации пространства и повседневности.

П. Бурдье говорит о том, что конструирование социального порядка происходит через воспроизводство социальных иерархий и их легитимацию.

Методы исследования. В ходе сбора и анализа источников исследования были применены следующие методы: изучение теоретической литературы, анализ нормативной документации (Закона об образовании РФ¹⁸ и Федеральный государственный стандарт основного общего образования¹⁹), включенное наблюдение в пяти школах разных уровней: престижная, обычная, специальная (для детей с ОВЗ). Результаты наблюдения фиксировались в дневнике. Мы фиксировали взаимодействие учителя и учащихся, организацию пространства во время ведения уроков, размещение учеников в пространстве класса, полуструктурированное индивидуальное интервью с учителями школ.

Структура работы представлена введением, основной частью, состоящей из двух глав, заключением и библиографическим списком. Во введении представлены цели и задачи, а так же обоснована актуальность работы. В первой главе содержатся основные положения нормативных документов (Закон об Образовании РФ и ФГОС основного общего

¹⁶ Бурдье П. Структура, габитус, практика. Из книги «Практическое чувство» // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т.1. №2. С. 40–58.

¹⁷ Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. М. : Магистериум-Касталь, 1996. 447 с.

¹⁸ Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об Образовании» (последняя редакция). [Электронный ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.04.2018).

¹⁹ Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования". [Электронный ресурс]: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 15.04.2018)

образования) и проведено рассмотрение школы как дисциплинарного института через такие понятия как «практика» и «дисциплина» (с использованием концепций М. Фуко и П. Бурдьё). Вторая глава носит практический характер, в ней описаны полученные нами результаты исследования в пяти разных школах: престижная, обычная, специальная (для детей с ОВЗ). На основе полученных теоретических и практических данных, с помощью классификаций Д. Харгривза²⁰ (об учителях) и А. Полларда²¹ (об учениках) и концепции Е.А Ямбурга²² о развитии адаптивной модели обучения, приведены рекомендации к использованию дисциплинарных практик в организации учебного процесса.

²⁰ Hargreaves D. Interpersonal Relations and Education. Из сборника «Социология образования: зарубежные парадигмы и теории» // Фурсова В. В. - Москва : Директ-Медиа, 2012. - 194 с.

²¹ Pollard A. Goodies, Jokers and Gands. Из сборника «Социология образования: зарубежные парадигмы и теории» // Фурсова В. В. - Москва : Директ-Медиа, 2012. - 194 с.

²² Е.А Ямбург. Управление развитием адаптивной школы. Культурно-историческая педагогика: «ПЕР СЭ-Пресс», 2004. 147 с.

Глава 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРАКТИКИ

1.1 Дисциплинарные практики с точки зрения нормативного подхода в образовании.

В данном параграфе мы анализируем документы, содержащие основные положения, об образовательном процессе в системе среднего (полного) образования.

Разбор материала мы начнем с Закона об образовании РФ (Принят Государственной Думой 12.12.2012г.)²³. В анализе данного документа мы выделим следующие положения:

1) Ст.1, пункт № 2 гласит²⁴, что «Федеральный закон устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации, основные принципы государственной политики Российской Федерации в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования».

2) Ст.2 содержит следующие понятия²⁵:

- общее образование - вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования;

- образовательная организация - некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана;

²³ Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об Образовании» (последняя редакция).
[Электронный ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.04.2018)

²⁴ Там же, статья 1.

²⁵ Там же, статья 2.

- педагогический работник - физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности;

- учебный план - документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся;

- участники образовательных отношений - обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность;

3) В ст.4, пункте №2²⁶ говорится о том что, «целями правового регулирования отношений в сфере образования являются установление государственных гарантий, механизмов реализации прав и свобод человека в сфере образования, создание условий развития системы образования, защита прав и интересов участников отношений в сфере образования».

4) Ст.28, пункт №2²⁷ говорит о том что «образовательные организации свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам». Но, несмотря на это, в этой же статье, в пункте №6 говорится о том, что образовательная организация должна:

- обеспечивать реализацию в полном объеме образовательных программ, соответствие качества подготовки обучающихся установленным требованиям, соответствие применяемых форм, средств, методов обучения и

²⁶ Там же, статья 4.

²⁷ Там же, статья 28.

воспитания возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся;

- создавать безопасные условия обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации;

- соблюдать права и свободы обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, работников образовательной организации.

5) Наконец, ст.43²⁸, регламентируются права и обязанности учащихся, особенно подчеркивается в пункте № 3, что «дисциплина в организации, осуществляющей образовательную деятельность, поддерживается на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, педагогических работников. Применение физического и (или) психического насилия по отношению к обучающимся не допускается». За неисполнение норм могут быть применены меры дисциплинарного взыскания от замечания или выговора до отчисления из образовательной организации. В пункте №7 прописано, что «при выборе меры дисциплинарного взыскания организация, осуществляющая образовательную деятельность, должна учитывать тяжесть дисциплинарного проступка, причины и обстоятельства, при которых он совершен, предыдущее поведение обучающегося, его психофизическое и эмоциональное состояние, а также мнение советов обучающихся, советов родителей».

В данном документе изложены основные принципы функционирования государственной образовательной политики, которая учитывает права и свободы человека в сфере образования, но вместе в ней прописаны обязанности участников образовательного процесса и ограничения, связанные с возможностью мер дисциплинарного взыскания за неподчинение правилам образовательного учреждения. Дисциплинарные взыскания могут

²⁸ Там же, статья 43.

быть в виде замечания, выговора или даже отчисления, но без применения психического или физического насилия.

Далее мы рассмотрим Федеральный государственный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17.05.2012г. №413)²⁹, для ознакомления с целями образования и предлагаемыми результатами обучения в процессе освоения учащимися основной общей образовательной программы.

В основе Федерального государственного стандарта, основным объектом системы контроля и оценки результатов образования на ступени основного общего образования, ее содержательно-критериальной базой выступают планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования.

Подобная система контроля и оценки результатов образования, согласно ФГОС, должна способствовать поддержанию единства и преемственности в системе непрерывного образования. Основными функциями системы является³⁰:

- ориентация образовательного процесса на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы;
- обеспечение комплексного подхода к оценке результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, позволяющих вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов основного общего образования;
- использование разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдение).

²⁹ Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования". [Электронный ресурс]: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 24.04.2018)

³⁰ Там же, раздел I «Общие положения».

Основной механизм обеспечения качества образования посредством системы оценки состоит в уточнении ее содержательно-критериальной базы, в которой обозначены результаты освоения учащимися основной образовательной программы основного общего образования. Система оценки достижения планируемых результатов основной образовательной программы направлена на оценивание и достижение следующих результатов:³¹

I. Личностные результаты³² в стандарте отражают:

1) «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению»;

2) «формирование их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы».

3) «способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме»;

II. Метапредметные результаты содержат³³:

1) «освоение обучающимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий (регулятивные, познавательные, коммуникативные), на способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками»;

2) «построение индивидуальной образовательной траектории».

III. Предметные результаты содержат:³⁴

³¹ Там же, раздел II. «Требования к результатам освоения».

³² Там же, раздел II «Требования к результатам освоения», пункт 8.

³³ Там же, раздел II «Требования к результатам освоения», пункт 8.

³⁴ Там же, раздел II «Требования к результатам освоения», пункт 8.

1) «освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях»;

2) «формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами».

Система оценки достижения планируемых результатов ФГОС основного общего образования включает в себя системно-деятельностный подход, данный подход содержит психолого-педагогический компонент, наличие и исполнение которого необходимо реализации основной образовательной программы.

Психолого-педагогический компонент включает следующие принципы³⁵:

- учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенности перехода из младшего школьного возраста в подростковый;

- вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса;

- диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения);

- вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза).

³⁵ Там же, IV. Требования к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования, пункт 25.

Материально-технические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования», данные условия должны обеспечивать³⁶:

- «требований к социально-бытовым условиям (оборудование в учебных кабинетах и, лабораториях рабочих мест учителя и каждого обучающегося)»;

- «включения обучающихся в проектную и учебно-исследовательскую деятельность, проведение наблюдений и экспериментов, в том числе с использованием: учебного лабораторного оборудования; цифрового (электронного) и традиционного измерения, включая определение местонахождения; виртуальных лабораторий, вещественных и виртуально-наглядных моделей и коллекций основных математических и естественнонаучных объектов и явлений»;

- «планирования учебного процесса, фиксации его динамики, промежуточных и итоговых результатов»;

Информационно-методические условия реализации основной образовательной программы общего образования должны обеспечивать:

- информационно-методическую поддержку образовательного процесса;

- планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения;

- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса.

В ходе анализа представленных документов можно сделать вывод о том, что в них заложены общие принципы функционирования образовательного процесса. Закон об Образовании рассматривает образовательный процесс с правовой точки зрения, прописывая права и обязанности участников образовательного процесса, а также информацию об

³⁶ Там же, IV. Требования к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования, пункт 24.

ограничениях, связанных с возможностью мер дисциплинарного взыскания за неподчинение правилам образовательного учреждения. Как уже отмечалось ранее, дисциплинарные взыскания могут быть в формах замечания, выговора или отчисления, но они не должны наносить психический или физический вред здоровью ученика.

В ходе анализа ФГОС основного общего образования, мы выделим для себя наиболее значимые моменты.

1) Стандарт содержит системно-деятельностный подход, в котором уделяется внимание формированию общеучебных умений и использованию умений в практической деятельности и повседневной жизни, то есть реализации развивающего потенциала обучения.

2) Главная особенность системно-деятельностного подхода данного стандарта состоит в том, что психологические функции и способности являются результатом преобразования внешней, учебной деятельности, во внутреннюю психическую деятельность.

3) Такие принципы психолого-педагогического сопровождения, как диверсификация и вариативность, позволяет учитывать уровень классного сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения), а вместе с этим и необходимость различных форм и методов работы с классом.

4) Стандарт задает общие рамки для решения вопросов обучения, воспитания и развития учеников, четко обозначает требования к результатам освоения обучающимися основной общеобразовательной программы основного общего образования: личностным, предметным, межпредметным. В качестве конечного, основного результата образования выступает овладение набором универсальных учебных действий (УУД), которые влияют на способность учащегося к познанию, саморазвитию и умению работать с другими людьми. В достижении этих целей и результатов должны помогать материально-техническая база (обеспечение классного кабинета необходимым оборудованием для занятий и проведения исследовательских

работ, обеспечение отдельного рабочего места для учителя и ученика) и информационно-методическая поддержка (наличие цифрового и электронного оборудования) и конечно же фиксация результатов обучения путем проведения рефлексии.

Но, к сожалению, в рассмотренных нами нормативных документах не обнаружилось указания и рамок использования дисциплинарных практик, более того, само понятие «практика» отсутствует.

1.2 Школа как дисциплинарный институт.

В данном разделе мы с помощью понятий «практика» и «дисциплина», рассмотрим образовательное учреждение в качестве дисциплинарного института.

Используя понятия «габитус», «капитал» и «поля», определение «практик» предлагает П. Бурдьё. В его понимании практика есть совокупность всех культурных актов, всякое проявление культурной активности, а так же совокупность ментальных и телесных операций агентов по преобразованию социального мира³⁷.

М. Фуко говорит о том, что власть дисциплины это такая власть и форма социального контроля, которая стремится взять под контроль каждого индивида в отдельности, с наибольшей для себя пользой. Власть дисциплины испытывает потребность контролировать индивида во всех сферах его жизнедеятельности³⁸.

С этой целью дисциплина создает четыре типа индивидуальности или некую индивидуальность, обладающую четырьмя характеристиками: клеточная (в игре пространственного распределения), органическая (кодирование деятельности), генетическая (суммирование времени) и комбинированная (сложение сил)³⁹.

То есть, власть дисциплины начинает производить и контроль над деятельностью тела индивида, и контроль над распределением тела во времени и пространстве. Иначе – осуществлять дискурсивные и телесные практики. Телесные практики в нашем случае, это, прежде всего организация пространства класса по рядам. Дисциплина, по мысли Фуко, как искусство ранга и техника преобразования размещений индивидуализирует тела посредством локализации, которая означает не закрепление их на

³⁷ Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики. Послесловие Н. А. Шматко. Из сборника статей. // Гуманитарная библиотека. М., 2005. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3707/3708> (дата обращения: 20.04.18)

³⁸ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: «Ad Marginem», 1999.

³⁹ Там же.

определенном месте, а их распределение и циркулирование в сети отношений. Пространство кабинета должно быть устроено так, чтобы учитель мог исключить подражание или списывание.

Другая телесная практика по Фуко, это письменность. Письменная кодификация поведения учеников согласно установленной шкале оценок, которая потом отправляется в пункт централизации, где уже выносится вердикт о мастерстве или негодности учащегося. «Нагрузка письмом, затем кодификация, трансферт и централизация, а в целом – образование соматической и централизованной индивидуальности»⁴⁰.

Дискурсивные дисциплинарные практики могут проявляться, например, в ходе эвристической беседы, заданной рамками учебного процесса (ученик сможет ответить на вопрос учителя и поучаствовать в обсуждении материала только тогда, когда поднимет руку и будет спрошен учителем) или же в ходе изложения выученного материала у доски перед всем классом. Данный пример регламентирует дисциплинарный принцип Фуко «связь между телом и объектом», что значит, «дисциплина определяет, какие отношения тело должно поддерживать с объектом, которым оно манипулирует. Она устанавливает детально выверенное сцепление между ними»⁴¹. То есть, это не просто отношения ранга и организации пространства, а конкретные отношения и обязанности в системе учитель – ученик.

Так же дискурсивные практики могут проявляться в отправлении наказания. Касательно системы наказаний, Фуко пишет следующее: «Цех, школа, армия подчинены целой системе микронаказаний, учитывающей: время (опоздания, отсутствие, перерывы в работе), деятельность (невнимательность, небрежность, отсутствие рвения), поведение (невежливость, непослушание), речь (болтовня, дерзость), тело («некорректная» поза, неподобающие жесты, неопрятность). При этом в

⁴⁰ Фуко, М. Лекция от 21 ноября 1973 года / М. Фуко // Психиатрическая власть. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1973-1974 учебном году. – Санкт-Петербург : Наука, 2007. – 68 стр.

⁴¹ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы – М.: «Ad Marginem», 1999. С. 223.

качестве наказания используется целый ряд детально продуманных процедур: от легкого физического наказания до небольших лишений и унижений»⁴². Но так как сейчас в современном образовании официально исключены формы физического наказания, учитель может в качестве наказания сделать выговор ученику лично или перед всем классом, в зависимости от тяжести проступка.

В лекции от 21 ноября 1973 года, Фуко, однако подмечает, что всякая дисциплинарная власть имеет края. С возникновением школьной дисциплины появляется такое понятие как «умственно-отсталый» или неприручаемый к школьной дисциплине. Тот, кто не учится читать и писать порождает своего рода аномию только после того, как школа начинает следовать дисциплинарной системе. Исходя из этого утверждения, Фуко говорит нам, что дисциплинарная власть обладает двойной особенностью: она и аномизирует, отстраняя ряд индивидов, обозначая эту аномию, и вместе с тем всегда нормализует, изобретает все новые исправительные системы, восстанавливая правила.

Согласно Фуко, дисциплинарная система создана, чтобы работать самостоятельно, и распоряжается или руководит ею не столько индивид, сколько функция, которую он призван исполнять, так как ее может исполнять и кто-то другой, что совершенно невозможно в рамках индивидуального господства. И более того, в действительности индивид изначально является психологически нормальным субъектом, а потому, говорит Фуко, десубъективация, денормализация, депсихологизация с необходимостью подразумевает разрушение индивида как такового. В ходе этого процесса наступает деиндивидуализация. Деиндивидуализация производится с той целью, чтобы произвести, согласно Фуко «подчиненные и упражняемые тела, «послушные» тела», проще говоря, дисциплина «фабрикует» личности.

⁴² Там же, 259-260 стр.

Если вновь обратиться к концепции П. Бурдьё⁴³ о символическом насилии, то можно отметить, что школьное пространство является полем реализации власти, полем, которое делится на определенные сегменты или уровни, где каждая функция участника образовательного процесса регламентируется согласно с его символическим капиталом. Мы видим, что дисциплинарная власть в данном случае разделяет подконтрольных индивидов на определенные группы с официальными представителями. Такими группами могут быть классный и педагогический коллективы, группа заместителей директора, представители школьного совета и т.д. В рамках школьного пространства деятельность групп контролируется наличием у участников определенных документов (например, наличие диплома об образовании, которое говорит о том, что учителя обладают необходимыми компетенциями). Подобным образом власть стремится четко разграничить сферы их возможностей, дисциплинировать практики.

Рассматривая дисциплинарные практики в образовании с точки зрения М. Фуко и П. Бурдьё, мы пришли к следующим выводам:

1) Власть дисциплины производит контроль над деятельностью тела индивида, и распределением этого тела в пространстве и времени. Иначе – занимается осуществлением телесных и дискурсивных практик. Нежелание или невозможность индивида следовать дисциплинарным нормам учебного заведения порождает некоторое отклонение или аномию в его поведении, которую дисциплинарное учреждение стремится исправить. То есть деиндивидуализировать его, сделать после выхода из учебного заведения общественно полезным элементом, легко подчиняемым всем нормам и правилам, установленным в обществе.

2) Принцип самостоятельного функционирования дисциплинарной системы демонстрируется в школьной организации. Каждая школа строится как на соблюдении уставов, которые содержатся в официальных

⁴³ Бурдьё П. Лекция в университете Сан - Диего, март 1986 г. [Электронный ресурс] : Бурдьё П. // Различение. Социальная критика суждений 1979 год. - перев. Иванова В.И. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/883> (дата обращения: 27.04.2018).

документах, в Законе об образовании РФ и ФГОС, так и за счет того, что само пространство учебного учреждения организовано таким образом, чтобы каждый участник образовательного процесса знал свои функции и соблюдал предписанные нормы и правила поведения. Иными словами дисциплинарное пространство конструирует не какой-то отдельный индивид или группа таковых, а само пространство, организованное индивидом, задает дисциплинарные практики. В связи с этим можно заметить, что сначала мы конструируем пространство, а затем пространство конструирует нас.

3) Школьное пространство является полем реализации власти, где каждая функция участника образовательного процесса регламентируется согласно с его символическим капиталом. Дисциплинарная власть в данном случае разделяет подконтрольных индивидов на определенные группы с официальными представителями. В рамках школьного пространства деятельность групп контролируется наличием у участников определенных документов (например, наличие диплома об образовании, которое говорит о том, что учителя обладают необходимыми компетенциями). Подобным образом власть стремится четко разграничить сферы их возможностей, дисциплинировать практики.

Глава 2. ДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.

2.1 Анализ дисциплинарных педагогических практик во время учебного процесса. Результаты наблюдения

Мы проводили наблюдение в пяти разных по статусу и расположению школах: обычная школа, престижная и специальная (для детей с ОВЗ). Во время наблюдения мы фиксировали то, как во время учебного процесса, учителя держат дисциплину в классе, как они выстраивают диалог с учениками и какие подходы используют. Первый параграф главы будет содержать анализ полученных данных, что позволит нам понять, полностью ли отвечает современный образовательный процесс тем принципам, которые прописаны во ФГОС основного общего образования.

Общеобразовательная школа, в ней мы рассматривали организацию урока на разных ступенях обучения. Длительность урока 45 минут. Первое, что было отмечено – организация пространства во время уроков.

В начальной школе (1 и 3 класс) ученики наиболее подвержены принципу «распределения индивидов в пространстве», Фуко описывал это как «принцип элементарной локализации или расчерчивания и распределения по клеткам. Каждому индивиду отводится свое место, каждому месту – свой индивид»⁴⁴. Это сделано с целью аннулирования «следствия нечетких распределений, бесконтрольное исчезновение индивидов, их диффузную циркуляцию, их бесполезное и опасное сгущение»⁴⁵.

В старшей школе (5-11 класс) ученики занимаются в разных кабинетах. У них есть свой классный руководитель и кабинет, но они проводят там немного времени. На примере 7-ого класса можно отметить, что появляется свобода в организации индивидуального рабочего пространства каждого из учеников «Книжки и принадлежности у ребят разложены по-разному, кто-то

⁴⁴ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: «Ad Marginem», 1999. – С. 207-208.

⁴⁵ Там же, 207-208 стр.

опрятен и аккуратен, а некоторые более неряшливы»⁴⁶. Во время проведения практической работы в 9 классе учитель разделяет ребят на группы по несколько человек, чтобы наблюдать за каждой группой, а не за отдельным индивидом. В этой ситуации учитель организует дисциплинарное аналитическое пространство, необходимость которого Фуко объясняет, как возможность иметь ежеминутный надзор за поведением каждого, быть в состоянии оценивать его, подвергать наказанию, измерять его качества и заслуги. На протяжении всей практической работы действия учеников находились под контролем не только в целях соблюдения дисциплины, но и в целях соблюдения безопасности. В 11 классе ученики уже достаточно взрослые, чтобы зайти в кабинет и без лишних телодвижений сесть и начать работу. В 11 классе можно наблюдать учеников, у которых минимум канцелярских принадлежностей и иногда даже универсальная тетрадь по всем предметам. На уроке обществознания требовалось высказывать свою точку зрения и говорить больше, чем записывать, поэтому в организации дисциплинарного пространства активно участвовала интерактивная доска и компьютерная техника.

Вывод: модели поведения остаются усвоенными учениками до окончания обучения. Но чтобы добиться этой дисциплины в поведении и действиях, необходимо грамотно организовать дисциплинарное пространство так, чтобы каждый индивид был подконтролен. Неизменным, как мы увидим далее, остается письменная кодификация действий учеников: классные журналы, журналы техники безопасности и личные дела.

Второе – дисциплина как искусство ранга и техника преобразования размещений.

В начальной школе искусство ранга и техника преобразования размещений в целом влияет на учебный процесс и поведение школьников. На данном этапе учитель является для своих учеников авторитетной, значимой фигурой. В 1 классе мы увидели, что «Со звонком ученики равняют парты,

⁴⁶ Данные из личного архива автора.

убирают мусор... Ученики рассаживаются по принципу мальчик-девочка. Классный руководитель заходит в класс, ученики встают и приветствуют учителя. Учитель английского знает всех ребят по именам и уже почти целый год проводит у них уроки английского, но все же не является классным руководителем. Ученики слушают учителя, но более сильная связь у них с классным руководителем. Он более строг, чем обычный учитель английского языка и дети больше боятся расстроить именно его»⁴⁷. В 3 классе аналогично: «Со звонком все ученики рассаживаются за парты, по принципу мальчик-девочка. Ученики всегда внимательно слушают своего классного руководителя, во время урока математики повторяют вслед за ним новые правила, чтобы закрепить их лучше. Они учатся отвечать точно и правильно на вопрос учителя. При успешном решении задачи или примера учитель их хвалит»⁴⁸.

Фуко пишет, что дисциплина как искусство ранга и техника преобразования размещений индивидуализирует тела посредством локализации, которая означает не закрепление их на определенном месте, а их распределение и циркулирование в сети отношений. Пространство кабинета должно быть устроено так, чтобы учитель мог исключить подражание или списывание. Из необходимости видеть и контролировать действия некоторого количества индивидов родилась идея паноптикума.

Исходя из данных наблюдения, в начальной школе, для детей учитель является непререкаемым авторитетом. Это можно наблюдать в том, как дети дружно встают при входе учителя в класс или слушают его во время урока. Именно с классным руководителем у учеников наиболее сильная связь, нежели с другими учителями.

В старшей школе в 5 и 7 классах влияние учителей ослабляется, так как школьники получают автономию и начинают бунтовать против системы, нарушая учебный процесс. В 5 классе появляется некоторая автономия.

⁴⁷ Данные из личного архива автора.

⁴⁸ Данные из личного архива автора.

После начальной школы ученики уже менее подвержены влиянию такой авторитетной фигуры как классный руководитель. Но все же связь с ним остается сильной в силу того, что он является ответственным лицом. Однако уроки в классном кабинете проходят не так часто, кабинеты постоянно меняются, и становится невозможно вписать целый класс в какое-либо одно дисциплинарное пространство, кроме школы, конечно же. На примере 7 класса мы увидели следующую картину: «после звонка в начале урока класс не может собраться и успокоиться. Распределение осуществляется не на добровольной основе, учителю проще следить, если все находятся на своих местах. После того, как все наконец-то сели на свои места и достали учебники, начинается урок. Учитель литературы не является классным руководителем. Поэтому дети бояться подвести его не так сильно. Но урок литературы проходит непринужденно и легко, т.к учитель позволяет им самим формулировать проблему произведения, отчасти брать учебный процесс в свои руки. Учитель помогает советами»⁴⁹.

Мы видим, что в силу своего возраста и приобретенной автономии в 5 и 7 классах, ученики постепенно перестают видеть в любом учителе какую-либо особо авторитетную фигуру и позволяют себе отвлекаться, не слушать и шуметь. Но со временем это проходит, что мы и увидим в 9 и 11 классах.

На примере 9-ого класса мы можем увидеть реализацию принципа деления на микрогруппы для более удобного контроля. Принцип деления на группы описывался ранее, только теперь мы можем заметить, что принцип деления выступает не только как организация дисциплинарного аналитического пространства и возможность контроля учеников, здесь реализацию этого принципа можно рассмотреть, как и стремление наладить рациональную организацию работы в группах, стремление научить детей распределять ответственность.

К 11 классу ученики уже становятся более-менее взрослыми людьми. Общение в системе учитель – ученик становится более свободным,

⁴⁹ Данные из личного архива автора.

доверительным, двусторонними в плане контакта, так же в этом случае мы можем увидеть, как хорошее отношение подкупает внимание учеников. В 11 классе постепенно происходит подготовка к взрослой жизни. Так же постепенно разрушаются рамки дисциплинарного пространства, появляется больше свободы в выражении собственного мнения и управлении собственным временем и телом.

Вывод: с 5-7 класс влияние учителей ослабляется, так как школьники получают автономию и начинают бунтовать против системы, нарушая учебный процесс. В 9 – 11 классах ученики более сознательно подходят к делу, роль ранга и техника размещений снова начинает выполнять свои функции.

Третий пункт, рассмотренный во время наблюдений за уроками в общеобразовательной школе – отношение функция – субъект, включающая непрерывное наблюдение, письмо, механизмы мельчайшего наказания.

Поза во время урока, речь школьников и их выполнение заданного всегда строго отслеживается именно в начальной школе.

В 1 классе мы возьмем в качестве примера урок английского языка: разминку учеников и песню, а затем случай с карточками как пример отправления наказания. «Учитель следит за тем, чтобы во время разминки все дети выполняли его команды. Когда учитель включал интерактивную доску и показывал музыкальное обучающее видео, то просил детей посидеть спокойно и прямо и просто для начала послушать новые слова».⁵⁰

В первом случае первоклассникам очень важно привить основы дисциплины, убедить их выполнять необходимые действия, концентрировать их внимание, отслеживать эффективность и работу их мысли. А для этого необходимо следить за тем, чтобы они сидели прямо и внимательно слушали, не отвлекаясь ни на что другое. Это подтверждают мысли Мишеля Фуко о необходимости корреляции тела и жеста: «Дисциплинарный контроль... насаждает наилучшее соотношение между жестом и общим положением

⁵⁰ Данные из личного архива автора.

тела, которое является условием его эффективности и быстроты. При надлежащем использовании тела, обеспечивающем надлежащее использование времени, ничто не должно оставаться бездействующим или бесполезным...»⁵¹ То есть дисциплинарный контроль такого рода может являться залогом успеха учебной деятельности, и лучше всего начинать контролировать с самого начала.

Во втором случае за невыполнение домашнего задания последовал строгий выговор и неодобрение со стороны классного руководителя, с которым ученики имеют сильную связь.

В данной ситуации учительница не могла физически воздействовать на своих учеников, так как это запрещено Законом об образовании РФ. Учитель сделала выговор, пристыдила их, и пообещала худшее развитие событий (перевод на обучение французскому языку), предъявив претензии к непослушанию и отсутствию рвения.

Во время урока в 3 классе не наблюдалось конфликтных ситуаций, но что касается контроля над действиями учеников, то в этом случае учитель следил, чтобы: «...его ученики не отвлекались и не суежились во время урока. Учитель следит, чтобы ученик проговаривал свои действия у доски. Так же он следит за тем, чтобы ученики при ответе на вопрос поднимали руку прямо, а не тянули ее вверх»⁵². То есть, соблюдаются все возможные черты принципа корреляции тела и жеста.

В 5 классе так же возьмем в качестве рассмотрения две ситуации – осуществление контроля над телом и жестами, и нормализующее наказание.

«Ученики рассаживаются как хотят, чаще всего по одному, иногда позволяют доставать себе телефон. Один из учеников не выполняет просьбы учителя и не желает его слушать. Остальные все же слушают учителя или стараются слушать. Учитель следит, чтобы у доски ученик правильно писал

⁵¹ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: «Ad Marginem», 1999. С. 221.

⁵² Данные из личного архива автора.

и проговаривал все иностранные слова и чтобы остальные записывали все, что происходит на доске».

«Если ученики отвлекаются, то учитель вежливо просит быть их собранными и внимательными. Он не делает это настойчиво, не применяет силу и не повышает голос»⁵³.

Благодаря результатам исследования можно увидеть то, как меняется подход к контролю над учениками. Ранее упоминалось, что с 5 класса появляется некоторая автономия и происходит это в силу того, что учителя сменяют друг друга от урока к уроку, нет постоянного организованного дисциплинарного пространства. К тому же в силу вступает возраст, и они становятся неуправляемыми, часто отвлекаются и не желают подчиняться общепринятым нормам.

Урок химии в 9 классе интересен своей спецификой – разделение на группы, работа с реактивами, наличие журнала техники безопасности и оценивание проверочных работ.

Во время урока все ученики сидят за партой так, как им удобно, но во время проведения практического опыта учитель ходит и контролирует действия каждой группы, объясняет, как пользоваться приборами и во время объяснений успевает следить за нарушителями правил безопасности. В отпущении наказания во время практической работы учительница поступала следующим образом: она иногда спрашивала отдельных учеников, устраивая им небольшой устный экзамен. Тем ученикам, которые не делали успехов, учитель обещал индивидуальную беседу. Тем, кто не соблюдал технику безопасности, делали замечание или грозили выгнать, отстранить от работы. Иногда учительница выказывала нежелание иметь дело с учеником, если тот вызывающе себя вел.

К 11 классу взаимоотношение между учениками и учителем становятся более доверительными, свободными, но, тем не менее, учитель все же следит за тем, чтобы все были включены в процесс. Какое либо явное отпущение

⁵³ Данные из личного архива автора.

наказания не наблюдается, а если кто-то нарушает порядок, то учитель с помощью сигнальных взглядов и осторожных замечаний намекает, что его терпение лучше не испытывать.

Вывод: С 1 по 3 класс, классные руководители имеют возможность осуществлять в отношении своих учеников дискурсивные и телесные практики, контролируя их поведения и телесность, как во время урока, так и вне его. С переходом учеников в среднюю и старшую школу, осуществлять подобный контроль становится сложнее.

С 5 по 9 классы эта связь ослабляется, появляются другие учителя, которые могут воздействовать на учеников и организовывать их деятельность во время урока, но классный руководитель все равно является ответственным и имеет рычаги давления в виде родительских собраний, записей в дневнике и ведении классного журнала. То есть, в большей степени с помощью такой телесной практики как письменность.

С 10 по 11 классы существующая связь ослабляется еще больше, ученики взрослеют, получают еще больше автономии, их мыслями интересуются на уроках, они постепенно входят в мир взрослых. Наказания от классного руководителя не такие действенные и носят относительно рекомендательный характер, учитель почти перестает пользоваться классическими рычагами давления. Отношения функция-субъект постепенно приобретает более демократичный характер. Постепенно изменяется формат проведения экзаменационных, контрольных работ и устных опросов. Во время наблюдения, устный опрос в старших классах проводился в более неформальной и коллективной обстановке, а в младших классах во время самостоятельной работы ребенка у доски, класс мог ему помогать.

Вторая школа – Лицей для старшеклассников (10-11 класс). Длительность урока – 1,5 часа, как пара в университете. Структура управления в учебном заведении достаточно специфическая, она организована по типу университета со своими кафедрами, но вместо факультетов классы со своими профилями обучения. Во время наблюдения

мы следили не только за организацией дисциплинарного пространства во время урока, взаимоотношениями в системе учитель-ученик, но и обратили внимание на учебные материалы, которые используются учениками во время урока.

Наблюдение проводилось в классах с историческим профилем (10-11 класс). В отношении реализации Госстандарта в учебных пособиях, было отмечено, что учитель преподает предмет по одобренному министерством образования РФ учебному пособию, в котором хорошо организован материал и есть задания для самостоятельной работы. Наличие Госстандарта в образовательном секторе дает ученикам возможность получать только одобренные, проверенные и структурированные знания, но именно эта возможность лишает определенной свободы, тем самым дисциплинируя механизм обучения, как в стенах учреждения, так и дома во время самостоятельной подготовки к уроку.

Далее перейдем непосредственно к разбору уроков. Первый урок – пара в 11 классе, подготовка к ЕГЭ.

Данная пара была посвящена историческим дебатам, во время которой учитель сначала проговорил результаты пробного ЕГЭ, описав ситуацию с оценками с точки зрения баллов. А после огласил начало исторических дебатов и объяснил регламент.

Регламент: дебаты организуются по заранее обговоренной теме. Класс разделяется на группы по 2-3 человека и готовит свой материал по заранее заданной теме. Дебаты проходят в обсуждении темы, только одна группа высказывает свою позицию «за» действия каких-либо исторических деятелей, а другая группа «против». Нужно задавать как можно больше вопросов оппоненту, уметь аргументировать свою позицию и самое главное, не отклоняться от темы.

Проговаривая регламент в начале пары, учитель реализует доступные ему дискурсивные и телесные практики в отношении своих учеников. Заданной темой он ограничивает круг обсуждаемых на дебатах проблем, то

есть задает определенный дискурс, а правилами регламента приписывает каждой группе свою функцию «за» или «против» и их действия: действовать в командах, задавать как можно больше вопросов оппоненту, уметь аргументировать свою позицию, и самое главное не отклоняться от темы. С помощью регламента учитель обеспечивает автоматическое функционирование дисциплины урока, пространство класса и время становится дисциплинарно-организованным пространством учителя.

Когда к началу дебатов выяснилось, что не все группы пришли и половина класса к дебатам не готова, учитель нашел выход из ситуации и снова разделил тех ребят, которые готовы, на группы и дал им время обсудить и подготовиться. В данной ситуации учителю было необходимо провести дебаты, даже если не все были готовы, так что он был вынужден отойти от заранее продуманного хода урока. Во время дебатов вновь сформированные команды продемонстрировали достаточно хорошие знания по предмету, но задавали друг другу мало вопросов. Учитель был вынужден сам задавать вопросы, а когда ребята затруднялись ответить, отвечал на эти вопросы сам.

Другой пример – триместровый зачет, связанный с речевой практикой. Во время этой пары были подготовившиеся ученики - экзаменаторы, которые помогали учителю принимать зачет по билетам. Во время перемены ученики помогли учителю заранее перестроить пространство класса, таким образом, техника функционального размещения индивидов согласно запросу учителя стала другой: появились отдельные парты для учеников-экзаменаторов в разных углах кабинета, остальные парты остались стоять в середине класса.

Чтобы наладить процесс быстрой сменяемости и потока, учитель вновь выставил определенный регламент: на ответ отводилось 5 минут, готовить свой ответ можно было только напротив экзаменатора за одной с ним партой. Метод оценивания учитель также продумал, выдав ученикам-экзаменаторам памятки с критериями оценивания (приведены в приложении).

Когда все билеты были разобраны, в классе восстановилась тишина. Билеты достались не всем. Те, кому они не достались, получили дополнительное время на подготовку.

Ученики, которые выступали в качестве экзаменаторов, не задавали много вопросов своим одноклассникам, а так учитель тоже принимал билеты, он не имел возможности в полной мере осуществлять надзор за этой процедурой, ему необходимо было самому тоже слушать ответы и задавать вопросы. Поэтому оставалось положиться на честность своих учеников и памятку с критериями оценивания. В связи с этим был замечен случай списывания. Одна ученица писала свой ответ, когда учитель не смотрел в ее сторону, и не писала, когда смотрел.

К концу зачета было видно, что учитель теряет контроль над ситуацией и над деятельностью своих учеников. Когда ученики отвечали на билет, они шли за парту, и, не зная чем себя занять, доставали телефоны и погружались в пространство социальных сетей.

Несмотря на это, за минуту до окончания пары учителю удалось вернуть внимание учеников и провести рефлексию. Во время рефлексии ученики отметили, что теперь намного лучше умеют переодизировать и аргументировать свой ответ и позицию.

Последний пример тоже связан с речевой практикой. Пара проводилась самими учениками. Критерии проведения урока, были достаточно строгие (приведены в приложении), но самый основной – выступающий не должен отходить от заявленной в своем уроке темы. Таким образом, мы видим, что посредством такой вот одновременно и дискурсивной, и телесной дисциплинарной практики учитель контролирует не только процесс изложения материала учеником, но и содержание, а так же задает форму проведения.

Разберем два выступления. Первый выступающий работал над темой в одиночку и сразу не вписался со своим выступлением в заданные критерии. Учитель сделал ему замечание и сказал возвращаться на свое место за парту,

потому что его доклад «Ливонская война и успехи России в Балтийском море» был больше сосредоточен на ходе Ливонской войны, а не успехах России, то есть не совсем соответствовал заявленной теме.

Второе выступление с темой «Северная война». Выступали два человека. Данное выступление больше отвечало заданным критериям. Было заметно волнение учеников, но в целом они справились хорошо. Презентация содержала наглядный материал, так же была проведена работа с классом в форме эвристической беседы, классу были заданы интересные вопросы, предлагалась работа с документами по Северной войне. Ученики активно разбирали материал и знакомились с его содержанием.

Были, конечно, и погрешности в их выступлении, что отметил сам учитель. К примеру, один из моментов, когда они сказали церкви, а не монастыри. В некоторых моментах учитель делал незначительные поправки.

Обстановка урока была неформальной, разрешалось фотографирование процесса. Во время рефлексии, ученики охотно обсуждали ход урока, хвалили своих одноклассников. В целом, задачу, которую ставил перед собой учитель – развить речевые способности и научить учеников мыслить и логически, сопоставлять даты, события и давать собственную оценку историческому событию, можно считать достигнутой. В этом ему помогли разработанные собственноручно правила, которые контролировали процесс урока и действия учеников.

Третья школа, в которой проводилось наблюдение, тоже имеет профильную направленность, а конкретно – дизайн. Длительность урока 40 минут. Наблюдение проводилось в 6 и 7 классах.

В 6 классе преподавал молодой специалист, учитель истории. Тема – возникновение средневековых городов. В процессе наблюдения за ходом урока было видно, что хоть учитель и обладает безоговорочным авторитетом, ученики не ведут себя образцово, за партами сидят свободно. То есть, нет какой-то определенной телесной практики, реализуемой учителем в отношении того как надо сидеть за партой. Так же отсутствовали какие-либо

особо строгие дискурсивные практики в коммуникации. Урок проходил главным образом в форме эвристической беседы, молодой учитель обращался к ученикам на «ты», его речь изобиловала просторечными выражениями, для школьников понятными. Такая телесная практика как письменность производилась тогда, когда было необходимо зафиксировать материал. В этом случае необходимую информацию после обсуждения учитель просил законспектировать.

В 7 классе урок литературы вел опытный учитель с многолетним стажем. Тема – поэты XX века.

Стоит отметить начало урока. Незначительное время после звонка было потрачено на то, чтобы успокоить школьников. Учитель сделал это с помощью дыхательного упражнения. После нескольких вдохов и выдохов, дети успокаивались и занимали свои места за партами. По ходу ведения урока замечания не отнимали слишком много времени, так как они были краткими, но емкими. После таких замечаний дети сразу успокаивались и возвращались в процесс урока.

В процессе объяснения темы учитель активно использовал жестикуляцию, чтобы обращать внимание детей на предмет разговора, играл голосом. Рассказывая о биографии того или иного автора, строил межпредметные связи с историей.

На слайдах были размещены стихотворения, но дети не смотрели на них, они воспринимали каждое стихотворение на слух с подачи своего учителя. В ходе чтения стихотворений учитель почти виртуозно успевал контролировать положение детей за партами. Всякий раз, как он замечал, что дети сутулятся, он просил их выпрямиться беглой фразой «спинки ровно», которая никак не отражалась на логике повествования. Это существенно отличается от формата занятий и норм поведения на уроке молодого педагога, который мы описали выше. Было замечено, что учитель говорит во время урока больше учеников, а перед ними ставит задачу внимательно

слушать и впитывать, в связи с этим, при разборе одного из стихотворений наблюдалась слабая способность к анализу, но развитая наблюдательность.

Четвертая школа с культурологическим уклоном. Длительность урока 40 минут. Мы наблюдали за уроками молодого учителя в 5 и 9 классах.

Начнем с урока музыки в 5 классе. Это был первый урок в новом классе для молодого специалиста, и начинался он со знакомства и вопроса о ранее пройденном материале. Так как молодой специалист преподавал до этого исключительно МХК, то предложил классу развивать тему музыки с культурологической точки зрения.

Пытаясь установить диалог с ребятами, задал им вопрос о значении музыки в их жизни и какой смысл каждый из них вкладывает в слово «музыка». Пятиклассникам было трудно сформулировать ответ на такой интересный вопрос. Скорее всего, сказывалось и то, что человек, пришедший вести музыку был для них новым.

Тогда учитель решил показать им материалы презентации. Когда начался показ, ребята стали вести себя раскрепощенно, потому что учитель стал делить свое внимание между ними и происходящим на экране. После того как стало слишком шумно, учитель установил тишину игровым приемом «кто меня слышит, хлопните раз...».

После показа некоторых материалов презентации, молодой специалист попросил ребят, раз они не могут просто ответить, записать свои мысли о сущности музыки в тетради, в тот момент на некоторое время в классе вновь воцарились дисциплина и тишина.

Когда урок продолжился, учитель вновь стал показывать материалы презентации и говорить о развитии музыки. Во время показа небольшого документального фрагмента, ребята в классе вновь стали заниматься своими делами: разговаривать друг с другом, кривляться и рисовать в тетрадях. Стало понятно, что установить связь с классом с первого же урока достаточно непросто, в середине урока ребята уже совсем не шли на диалог и поэтому учитель стал сам объяснять тему, стараясь не обращать внимания на

шум. Со звонком пятиклассники успокоились, собрали свои принадлежности и покинули классную аудиторию.

В 9 классе проходил урок МХК. В этом классе молодой специалист вел уроки далеко не в первый раз, поэтому связь уже была установлена. Учитель свободно передвигался по классу и знал всех поименно. Первая половина урока проходила в форме эвристической беседы, ребята учились проводить культурологический анализ произведения искусства согласно алгоритму.

Всем классом разбирали работу Н. Пуссена «Суд Соломона», когда учитель с интересом рассказывал о мифе, который послужил основой для создания произведения, в классе стало шумно. Пришлось сделать замечание. Позже, в ходе наблюдения было замечено, что активная работа происходит только с теми, кто действительно заинтересован в теме. Во время анализа произведения «Суд Соломона» большую часть работы проделал учитель, но процесс каждый раз приходилось останавливать для того что бы успокоить девятиклассников.

После того как закончили анализировать первое произведение, учитель дал на выбор два произведения для самостоятельного анализа в тетради: Н. Пуссен «Крещение Христа» и Я. Вермеер «Женщина держащая весы».

В процессе самостоятельной работы учеников учителю все же приходилось отвечать на вопросы, потому что большую часть разбора первой картины ребята прослушали. Таким образом, и самостоятельная работа происходила в беседе, тогда уже сами дети активно задавали учителю вопросы. Но когда учитель почти в самом конце занятия сказал, что это все-таки самостоятельная работа, ученики решили воспользоваться телефонами и найти необходимую информацию в интернете.

С того момента, как класс прибегнул к помощи гаджетов, стало очень шумно, ребята начали переговариваться между собой. Главное замечание урока: «Вы делаете культурологический анализ, а не на базаре находитесь». Так как это было сказано в самом конце урока, девятиклассники

успокоились, дописали в своих тетрадях необходимые пункты в анализе произведений и со звонком сдали тетради.

Последняя, пятая школа носит статус специальной, для детей с ОВЗ. Мы наблюдали за уроками истории в 8 классе (глухие дети с задержкой в развитии) и в 7 классе (слабослышащие дети с задержкой в развитии). Стоит отметить, что в отличие от обычных и профильных школ, которые были рассмотрены ранее, классы в специальной школе маленькие от 3 до 6 детей и парты расположены напротив, так, чтобы ученики и учителя видели друг друга.

На уроке истории в 8 классе занимались по учебникам для 6 класса. В начале урока шло традиционное приветствие, учитель приветствовал детей, активно жестикулируя и артикулируя.

Далее урок начинался с работы над ошибками, задания в тестах были похожи на экзаменационные задания по ЕГЭ, только намного проще. Во время разбора каждого задания учитель все тщательно разбирал вместе с детьми, а они в свою очередь внимательно смотрели на него и пытались проговаривать вместе с ним жестами, а так же пытались говорить. Позже выяснилось, что ошибки в тесте возникли из-за того, что дети не понимали формулировок заданий, для них они звучали незнакомо, поэтому, для того чтобы найти верный ответ, пришлось разбирать каждое незнакомое слово. Для этого учитель писал слово на доске. Например, имя царя Ивана III учитель вынес на доску, и потом по буквам жестами объяснил им имя и число, после этого дети поняли о ком идет речь. До того момента им это было не очевидно.

После разбора тестового задания, учитель переключил внимание своих учеников на материал документа в учебнике. Перед учениками стояла задача не только прочесть текст, но и объяснить своими словами, о чем в нем говорится.

После урока учитель объяснил, что он проговаривает все слова с детьми в начале урока и в процессе занятия для того чтобы у них прорезался

голос. Так же он пояснил, что история в школе для детей с ОВЗ изучается не 6, а 7 лет.

В 7 классе историю проходили по учебнику за 5 класс. Изучали историю древнего мира. Так как в 7 классе были не глухие, а слабослышащие дети, они умели немного говорить, и группа состояла из 5 человек. Урок тоже начинался с традиционного приветствия.

Наблюдая за этим уроком, мы увидели, что учитель для слабослышащих артикулирует и жестикулирует не так интенсивно. Данный урок был посвящен словесному диктанту по истории Древнего мира. Но сам диктант заключался не столько в письме, сколько в последующем произношении каждого слова для того чтобы воспринимать его на слух.

Затем они перешли к работе с вопросами из учебника и если какой-то из вопросов был непонятен, его пробовали перефразировать так, чтобы он был понятен и решаем.

Потом перешли к работе с картой. В тот момент, когда стало понятно, что у ученика, которого вызвали работать с картой, есть проблемы со слуховым аппаратом, учитель попросил его одноклассников помочь тому в работе с картой и объяснить, что необходимо найти. Таким образом, с картой работали всем классом. Учитель передавал мысль ученикам с исправными слуховыми аппаратами, а те в свою очередь помогали однокласснику найти и указать определенное место на карте.

Исходя из данных наблюдения, мы можем сделать следующие выводы:

1) На протяжении всего обучения для организации учебного процесса сохраняются основные, можно сказать, шаблонные телесные и дискурсивные дисциплинарные практики. Ученики по-прежнему со звонком приветствуют учителя, когда тот входит в классный кабинет, по-прежнему сидят за партами, сохраняя осанку, и отвечают только после поднятой руки. Сохраняется письменная кодификация поведения: дневники, журнал оценивания, личные дела, журналы техники безопасности, конспектирование учебного материала. Дисциплинарные наказания исключают физическое

воздействие и бывают в форме замечания, выговора и т.д. Мы полагаем, что шаблонные дисциплинарные практики наглядно демонстрируют принцип иерархии в образовательном учреждении, уважение к старшим выражается через подчинение общепринятым требованиям во время урока, это может служить ярким примером символического насилия.

2) Присутствуют также и индивидуальные дисциплинарные практики, которые исходят уже из конкретных задач урока. Отметим сначала дискурсивные практики:

- прогресс не стоит на месте, поэтому, как мы увидели, сегодня дискурсивные практики строятся на активном привлечении цифровых технологий (демонстрация изображений и текста в презентации, просмотр документальных фрагментов), разбор материала может происходить как с конкретным учеником, поднявшим руку, так и со всем классом. Если это ученики младшего звена, то использование цифровых технологий очень помогает в демонстрации материала, превращая процесс в увлекательное событие;

- повторение новых слов (если это урок иностранного языка) и новых правил (если это какой-либо другой урок) за учителем и вместе с учителем для лучшего запоминания. Мы увидели, что учитель во время изложения материала может, вместо того чтобы делать замечание отвлекающемуся ученику, внезапно спросить его по теме. Другие приемы концентрации и привлечения внимания также были рассмотрены (дыхательные упражнения в начале урока, чтобы настроиться на рабочий лад или игровые приемы в привлечении внимания младших школьников);

- мы увидели, что обсуждение темы можно проводить всем классом, как это было показано во время культурологического анализа картин. Во время разбора тестового задания учителем может приветствоваться коллективная форма работы, и, конечно же, помощь класса своему однокласснику, когда тот работает у доски. Это ярко продемонстрировал нам урок из последней школы для детей с ОВЗ. Они вместе разбирали тестовые

задания и вместе работали у доски, когда у одного из учеников возникла трудность со слуховым аппаратом;

- придумывание учителями собственных правил проведения уроков. Например, во время организации дебатов (регламент дебатов), trimestрового зачета (памятка с критериями оценивания) или урока самоуправления (с критериями выступления) в Лицее. Другой пример – культурологический анализ произведений искусства в школе с культурологическим уклоном, там тоже был определенный план, который молодой педагог предлагал в качестве опоры для анализа произведений искусства.

Телесные практики:

- разделение класса на группы (проведение практической работы по химии, организация дебатов или урока-самоуправления в лицее);

- изменение пространства класса (перестановка парт в зависимости от целей урока) или принципиально иное расположение парт в кабинете (в школе для детей с ОВЗ, чтобы ученики видели и друг друга, и учителя);

- на примере школы с профилем «дизайн» мы увидели, что молодой преподаватель на уроке истории не придавал особого значения тому, как сидят ученики за партами, не обращал внимания на положение их рук и осанки. Старший преподаватель, наоборот, на протяжении всего урока контролировал то, как сидят дети, и всякий раз просил держать спины ровно, если они расслаблялись.

Итак, сравнивая нормативные документы, согласно которым осуществляется образовательная деятельность образовательных учреждений РФ и полученные результаты исследования мы выявили:

1) Такие требования, как соблюдение безопасных условий обучения и уважение прав и свобод учащихся, содержащиеся в Законе об Образовании РФ, находят отражение в современном образовательном процессе. Меры дисциплинарных наказаний действительно исключают физическое или психическое насилие над личностью ученика. Ограничения могут проявляться в шаблонных дисциплинарных практиках, которые были

перечислены выше, так как они строго регламентируют поведение участников образовательного процесса, делают поведение управляемым и предсказуемым.

2) В ходе реализации дисциплинарных практик учителя использовали разные методы и формы организации учебного процесса, которые должны взаимно дополнять друг друга, как и предписывает ФГОС. Только в данном случае не повсеместно наблюдалась смена деятельности в течение урока. Урок-лекция сопровождалась лекцией учителя и конспектированием материала школьниками, на диалог формата урока в 40-45 минут не хватало. Во время уроков практической направленности, (например проведение практических работ на уроках химии, культурологический анализ произведение искусства, организация исторических дебатов) учителю не всегда удавалось обеспечивать смену деятельности, когда ученикам нечем было заняться, в некоторых случаях они доставали мобильные телефоны и учитель ничего не предпринимал для того чтобы это прекратилось. Но во время подобных уроков проводились индивидуальные, групповые и коллективные формы работ, что позволяло наладить учебное сотрудничество между сверстниками.

3) Цель формирования научного мышления и создание понятийного аппарата реализовывалась в ходе использования учителем дискурсивных дисциплинарных практик, но только тогда, когда это было необходимо (яркий тому пример пары по развитию речевой практики на уроках истории в Лицее или культурологический анализ произведений искусства согласно заданному учителем алгоритму).

4) Мониторинг и фиксация хода результатов образовательного процесса проходила не повсеместно. В формате урока 40-45 минут для рефлексии не оставалось времени. Только в Лицее, где урок длился 1,5 часа, оставалось время на рефлексию результатов.

5) Материально-техническое обеспечение (наличие необходимого оборудования и рабочих зон для учителя и ученика) и информационно-

методическая поддержка (наличие цифрового и электронного оборудования) соответствовала требованиям ФГОС.

б) Данные суждения наталкивают на мысль о том проблема не в целях, а в средствах их достижения. Стандарт отвечает запросам современности, он отводит ведущую роль содержанию образования, освоению планируемых результатов обучения, развитию обучающегося на основе освоения универсальных учебных действий, то есть, предусматривает воспитание и развитие личности, отвечающей требованиям информационного общества. Учителя же, пользуясь неким набором дисциплинарных практик, пытаются следовать стандартам и достигать поставленных целей, но они все равно не успевают за изменениями, Выдерживать заданную планку получается не всегда, в этом и состоит противоречие.

2.2 Рекомендации к использованию дисциплинарных практик в образовательном процессе.

Проанализировав нормативные документы (Закон об Образовании РФ и ФГОС) и материалы исследования, мы пришли к выводу, что проблема не в целях, а в средствах их достижения. Подобной мысли придерживается разработчик и автор адаптивной модели школы Е.А Ямбург в книге «Управление развитием адаптивной школы»⁵⁴. Мы обратимся к его труду, так как он, на примере развития адаптивной модели обучения, пытается решить эту проблему.

Ямбург пишет, что каждый должен заниматься своим делом «ученые теоретики призваны... провести инвентаризацию накопленных человечеством педагогических идей, определив при этом какие из них наилучшим образом отвечают вызовам времени. Дидакты и методисты должны построить на основе этих идей внятные и воспроизводимые педагогические системы и технологии. Прямая и непосредственная задача учителя – талантливо внедрять их в практику»⁵⁵. Однако отмечает, что эта идеальная модель слишком далека от жизни. В настоящее время, приводит он цитату, учитель «и швец, и жнец и на дуде игрец». Швец, потому что «зачастую на свой страх и риск на скорую руку, не отходя от рабочего места, параллельно сшивает и новое содержание образования, и способы его трансляции на детей», на дуде игрец «поскольку сам же творчески воплощает изобретенное» Жнец, потому что пожинает результаты собственной деятельности. Автору адаптивной модели школы кажется неправильным то, что от учителя требуют одновременного обновления всего и вся и вместе с тем немедленных результатов. Он утверждает: «в педагогике быстрые результаты всегда обман или в худшем случае добросовестное заблуждение».

⁵⁴ Е.А Ямбург. Управление развитием адаптивной школы. Культурно-историческая педагогика: «ПЕР СЭ-Пресс», 2004.

⁵⁵ Там же, 147 стр.

В связи с этим Ямбург говорит, что профессия педагога находится на стыке научного и художественного творчества, поясняя, что «специфика научно-педагогического творчества в первую очередь предопределяется его уникальной ролью специалиста по внедрению в практику тех или иных педагогических идей». Именно здесь учителя не заменит ни один ученый, утверждает Ямбург, так как «требуется большая воля, талант и воображение для того, чтобы, осваивая чужие педагогические идеи, превращать их в свои собственные». Это необходимо для того чтобы быть уверенным в правильности выбранного пути, иначе не получится хорошего результата. Во-вторых, добавляет Ямбург «ни одна, даже самая совершенная система и технология не может предусмотреть всего. Слишком рознятся условия применения одних и тех же подходов, не говоря уже о том, что каждый раз перед педагогом оказываются разные дети с их особенностями, способностями и склонностями»⁵⁶. Поэтому и невозможно в одночасье подстроить уже имеющийся набор дисциплинарных практик под новые запросы всевозможных стандартов, не говоря уже о том, чтобы придумать какие-то новые.

Таким образом, на поверхность всплывает художественная, творческая черта профессии педагога. На первый план выходит личность и мастерство учителя, который применительно к новым обстоятельствам должен уметь искусно использовать существующие подходы и технологии, а в нашем случае дисциплинарные практики, в рамках традиционного урока. Ямбург говорит, что «среди всех творческих профессий педагогу более всего сродни профессия режиссера»⁵⁷. К такому выводу он приходит, потому что помимо решения дидактических задач урока, педагог постоянно осуществляет управление вниманием и эмоциональным состоянием детей, настраивает каждого на рабочий процесс, занимается репродукцией творческих состояний своих воспитанников. Ямбург особенно подчеркивает такой

⁵⁶ Там же, 148 стр.

⁵⁷ Там же, 151 стр.

пункт, как «творческое состояние». Воспроизводить творческие состояния и пиковые переживания без самого процесса творчества довольно непросто. Поэтому он пишет, что репродукция творческих состояний предполагает не столько развитие творческих способностей в конкретных сферах деятельности, сколько, прежде всего инициацию процессов самостроительства личности. Но при этом поясняет, что «лобовые воспитательные действия здесь не всегда эффективны и даже опасны, особенно когда дело касается подростков и юношества, поскольку могут привести к обратному эффекту. Но опосредованные способы влияния, чуждые прямой дидактике, учитель черпает в искусстве, в высших его образцах. В этом смысле грамотно построенный урок... при определенных условиях даст для личностного роста больше дежурного нравоучения»⁵⁸. Исходя из этого, Ямбург называет профессию учителя многогранной. Потому что педагог может ярко проявлять себя в разных амплуа: ученого и режиссера, исповедника и психотерапевта. В этом мы убедились во время наблюдения за образовательным процессом в школах. Мы увидели, что учитель может быть наставником, помощником в подготовке к ЕГЭ, в анализе произведений искусства, организатором дебатов т.д. Но и ученики тоже обладают определенным набором социальных ролей: ученик, сдающий экзамен, участник дебатов, просто ученик как член класса. Разница лишь в том, что во время урока учитель использует полномочия своих ролей, чтобы реализовывать дисциплинарные практики в отношении учеников, делать их объектами воздействия.

Итак, во время урока учитель может исполнять много ролей, успех зависит от того насколько грамотно он выстроит образовательный процесс, продумает все мелочи и какими практиками воспользуется для управления деятельностью и эмоциональным состоянием своих учеников. Разумеется, учитывая при этом ряд таких факторов, как специфика возрастного психофизического развития обучающихся, необходимость соблюдения

⁵⁸ Там же, 153 стр.

безопасных условий обучения, прав и свобод личности, и т.д., то есть, в целом, соблюдение запросов закона и стандарта об образовании.

Необходимо понимать, что школа – не просто дисциплинарный институт, но и что-то вроде живого организма, где каждый орган находится во взаимодействии, что неразрывно связано со следующими чертами руководителя⁵⁹:

1) Прежде всего, это хорошее знание своего кадрового потенциала, сильных и слабых сторон каждого педагога (акцент на креативных качествах учителя)

2) Конкретное понимание сути затеваемого эксперимента, его перспектив и возможных трудностей в ходе его прохождения.

3) Моральная и информационная поддержка участников инновационного процесса.

4) Умение самого руководителя искренне радоваться успехам своих сотрудников и культивировать среди членов коллектива это чувство радости за общие достижения.

5) Понимание руководителем психологии творчества вообще и творческого человека в частности.

6) Продуманная система морального и материального стимулирования участников инновационной деятельности. Любой труд должен быть своевременно и по достоинству оценен. Сегодня в дополнение к всевозможным грамотам, разрядным и почетным званиям, существуют и такие формы стимулирования творческих педагогов, как дополнительная грантовая поддержка, научно-педагогические публикации, подготовка диссертационных исследований на базе проведенного эксперимента. Но гранты надо искать, а публикации помогать готовить.

Согласно концепции П. Бурдые о символическом насилии, о которой мы упоминали ранее, школьное пространство делится на поля, где каждая функция участника образовательного процесса регламентируется согласно с

⁵⁹ Там же, 156 - 158 стр.

его символическим капиталом. Теперь можно утверждать, что для поддержания и развития символического капитала своих сотрудников, руководитель учебного заведения должен организовывать им моральную и материальную стимуляцию.

Но квинтэссенцией вдохновляющего управления для Ямбурга является режиссура, ведь «если руководитель понимает сверхзадачу или, говоря более привычным языком, миссию образования в современных условиях. То тогда он правильно выстраивает сквозное действие, определяющее генеральную линию развития школы, побуждая весь педагогический ансамбль к ее реализации... и наконец, в школе, как и в хорошем спектакле, возникает своеобразный творческий резонанс, когда творчество одних побуждает к ответному движению других...»⁶⁰.

Кроме того, еще раньше И. Гофман⁶¹ говорил, что в разных видах коммуникаций мы обладаем определенным набором ролей, в данном случае образовательный процесс не является исключением.

Внедрение искусствоведческих мотивов помогает решать следующие задачи:

- способствует более целостному педагогическому охвату этого процесса в его многосторонних связях;
- позволяет более полно учитывать важную эмоциональную сторону педагогической деятельности;
- помогает рассматривать педагогическое творчество во всем богатстве его инструментовки;
- дает возможность учитывать стилистическое своеобразие педагога-мастера;
- как следствие: позволяет обеспечить более эффективную стратегию управления и подготовки педагогических кадров.

⁶⁰ Там же, 159 стр.

⁶¹ Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. - Москва : Канон-пресс-ц, 2000.

Ознакомившись с концепцией Е.А Ямбурга, мы можем сделать следующие выводы:

1) Школа как дисциплинарный институт может эффективно функционировать только во взаимодействии всех структур. Прежде чем реализовывать цели необходимо наладить взаимодействие между администрацией, педагогическим коллективом и родителями. Администрации, прежде чем требовать результатов от каждого учителя, необходимо оказать поддержку всему педагогическому коллективу, поощрять их стремления, помогать и стимулировать. Должна появиться доверительная атмосфера, в которой администрация школы, педагогический персонал и родители смогут сотрудничать, это позволит высвободиться позитивной творческой энергии и в итоге достигнуть гармонии между «целями» и «средствами».

2) Во время урока учитель может исполнять много ролей, успех зависит от того насколько хорошо он проявит себя как режиссер в построении образовательного процесса, продумает все мелочи и какими практиками воспользуется для управления деятельностью и эмоциональным состоянием своих учеников.

Как мы увидели, Ямбург не предлагает конкретных рекомендаций к использованию образовательных дисциплинарных практик учителем, в нормативных документах тоже нет определенного понятия «дисциплинарная практика» и какой она должна быть. В связи с этим, мы полагаем, что все зависит от индивидуального стиля учителя и технологий, которые он использует.

Чтобы выяснить, какие типы учителей бывают, и подкрепить свое предположение, остановимся подробнее на классификации представителя микроинтерпретативного подхода Д. Харгривза.⁶² Анализируя действия учителей и учеников, а затем их взаимодействие в ситуации «классной

⁶² Hargreaves D. Interpersonal Relations and Education. Из сборника «Социология образования: зарубежные парадигмы и теории» // Фурсова В. В. - Москва : Директ-Медиа, 2012. - 194 с.

комнаты», он приходит к выводу, что учителя обладают властью и навязывают ученикам свое понимание ситуации. А также интерпретируют поведение учеников и свое собственное поведение. Таким образом, согласно Харгривзу у учителя формируется «я - концепция». Исходя из этой концепции, он дает следующую классификацию учителей: «дрессировщики львов», «развлекатели» и «романтики».

Данные категории учителей являются обобщенными образами, построенными Харгривзом в результате анализа работы реальных учителей. Он отмечает, что в чистом виде их не существует в реальном мире. Для «дрессировщиков» процесс образования является натаскиванием учеников, потому что для него они «дикие» и «не прирученные». В обязанности учеников входит беспрекословно слушаться учителя. Учитель выступает знатоком предмета и на основе образовательных стандартов доводит учеников до определенного уровня знаний. Роль учеников – впитывать преподносимые знания. В подобной ситуации дисциплина жесткая, а контроль постоянный.

Учителя «развлекатели» тоже не верят в мотивацию учащихся к учению, но понимают, что лучший метод включения их в обучение - сделать материал интересным. Они отводят предпочтение новым методам обучения и разнообразной аудио-видео технике. Многие из них ходят по классу, проверяя, чтобы ученики были включены в процесс учения. Отношения с учениками дружественные и неформальные.

Наиболее идеальный типаж учителей - «Романтики». Они искренне верят в мотивацию учеников к учению, а учение считают частью человеческой природы. Роль учителя состоит в усилении этого желания. Ученики должны быть свободны в выборе учебных предметов. Учебный план должен составляться учителями и учениками совместно, а их отношения должны быть построены на доверии. Нет необходимости в оценках, главное для учащихся «научиться как учиться».

Также Харгривз говорит, что существуют две суброли, которым следует каждый учитель: роль дисциплинатора и роль инструктора. Роль дисциплинатора - это ответственность учителя за организацию деятельности в классе, за разделение класса на группы, за обучения правилам поведения. Роль инструктора заключается в понимании того, что должно быть изучено, какими методами и что считается доказательством изученности. Он поясняет, что хотя эти роли и смешиваются, они свойственны каждому учителю и существует множество вариаций того, как учителя играют эти суброли.

Таким образом, мы выяснили, что отношения между учеником и учителем во время образовательного процесса начинаются с формирования «я – концепции» учителя и использования им субролей (дисциплинатор и инструктор).

В свою очередь, будет интересна и классификация учеников А. Полларда⁶³. Он выделяет три группы учеников: «святоши», «шутники» и «гангстеры».

Рассмотрим каждую из групп подробнее. Группа «святош», согласно Полларду, это учащиеся средних способностей, воспринимающие себя маленьким дружеским клубом. Они стремятся быть замеченными учителем, предпочитают спокойную деятельность, стараются не вызывать недовольство учителя и не попадать в проблемные ситуации, а поэтому они мирятся с надоевшими уроками и предпочитают «уроки по правилам».

«Шутники» - большая группа школьников, они академически способны, заинтересованы в получении хорошего образования и увлекаются спортом. Они пытаются установить взаимопонимание с учителями и наслаждаться шутками вместе с ними. Надоевшие уроки они стараются заменить чем-то более интересным. Они не стесняются передавать записки через весь класс, могут испытывать толерантность учителя, хотя опасаются

⁶³ Pollard A. Goodies , Jokers and Gands . Из сборника «Социология образования: зарубежные парадигмы и теории» // Фурсова В. В. - Москва : Директ-Медиа, 2012. - 194 с.

серьезных проблем. Им не нравится выглядеть неуспевающими и они критично настроены по отношению к учителям с плохим характером.

И последняя группа – «гангстеры» - более слабые в учебе и грубые в общении ученики. Много времени тратят впустую, стремятся составить оппозицию учителям и не воспринимают замечания. Они заняты борьбой с другими «гангстерами» и очень низко оценивают «святош» и «шутников».

Поллард считает, что для понимания поведения ученика, нужно исследовать его интересы. Он делит эти интересы на такие группы:

- Укрепление собственного Я-имиджа.
- Занятость или «степень внутреннего самоощущения включенности во взаимодействие с другими людьми».
- Контроль давления.
- Сохранение достоинства.

Самый важный пункт в этой группе интересов контроль «Я - имиджа», так как укрепление имиджа в глазах группы необходимо, например, для «гангстеров» чтобы доказать свое девиантное поведение. О втором аспекте Поллард говорит, что всем ученикам нравятся интересные уроки, но разделяет это удовольствие в разных группах. Так, для «гангстеров» удовольствие будет оппозиция учителю. «Шутники» получают удовольствие от скрываемых нарушений, но все же предпочитают смеяться вместе с учителем, а не над ним. Для «святош» наслаждением будет спокойная жизнь, они избегают учительского недовольства и проблем, стараются быть конформистами. Третий по значимости интерес, согласно Полларду, – контроль давления. «Гангстерам» необходимо давление для того чтобы показать свою грубость, но в действительности они не ищут повода для серьезных столкновений. Когда это случается, они используют возникшую ситуацию для поддержания имиджа хулиганов. «Шутникам» нравится мысль о том, чтобы оказаться под давлением, но они вовсе не хотят, чтобы учителя их бранили, потому что это мешает налаживанию с ними отношений. И, наконец, четвертый интерес – сохранение своего достоинства.

Незаслуженное наказание, пишет Поллард, рассматривается учениками как угроза достоинству.

Рассмотрев классификации учителей у Д. Харгривза и учеников у А. Полларда, мы убедились, что нет единой концепции дисциплинарных практик, каждый учитель уникален в технике, которую он использует, так как ситуации на уроках бывают самые разные. Учитель в этом случае должен учитывать не только образовательные задачи своего урока, но и позицию учеников к процессу обучения. К тому же, как отмечалось выше, в нормативных документах нет понятия «дисциплинарная практика» и какой она должна быть. По этой причине, на основе нашего наблюдения, мы можем сделать вывод, что наиболее действенным будет совмещение различных дисциплинарных практик и стилей преподавания.

Заключение.

Анализ образовательного процесса с точки зрения использования учителем дисциплинарных педагогических практик, является крайне интересной темой для исследования, так как успешная организация процесса получения знаний является наиболее важным вопросом современной педагогики. Современная педагогическая литература, посвящённая данной проблеме, предлагает нам различные альтернативные приемы ведения занятий, а образовательный стандарт (в частности ФГОС), напротив, предлагает вполне конкретные образовательные задачи и планируемые результаты обучения. В сложившихся условиях от учителя зависит многое, от того насколько профессионально, ответственно, грамотно, а самое главное, креативно подойдет он к организации уроков, и к использованию дисциплинарных практик, зависит не только уровень знаний его учеников, но и их мотивация к учению.

Во время анализа нормативных документов, мы выяснили, что Закон об Образовании содержит основные принципы функционирования государственной образовательной политики, которая учитывает права и свободы человека в сфере образования, в нем прописаны обязанности участников образовательного процесса и ограничения, связанные с возможностью мер дисциплинарного взыскания за неподчинение правилам образовательного учреждения. В основу ФГОС основного общего образования положен системно-деятельностный подход, он уделяет внимание формированию общеучебных умений и использованию умений в практической деятельности и повседневной жизни, то есть реализации развивающего потенциала обучения. Стандарт задает общие рамки для решения вопросов обучения, воспитания и развития учеников, четко обозначает требования к результатам освоения обучающимися основной общеобразовательной программы основного общего образования: личностным, предметным, межпредметным. В качестве конечного, основного

результата образования выступает овладение набором универсальных учебных действий (УУД), которые влияют на способность учащегося к познанию, саморазвитию и умению работать с другими людьми. Но он не содержит конкретного определения «дисциплинарных практик» и то, какими они должны быть. В связи с этим, мы наблюдаем отсутствие конкретных рекомендаций для учителя.

Для того чтобы выяснить что скрывается за понятием «дисциплинарная практика», мы воспользовались определением «дисциплины» М. Фуко и понятием «практик» П. Бурдьё. Опираясь на данные понятия, мы доказали, что школа является дисциплинарным институтом, где власть дисциплины занимается осуществлением телесных и дискурсивных практик, которые нацелены на деиндивидуализацию индивида, стремление сделать его после выхода из учебного заведения подчиняемым нормам и правилам общества. Так же мы доказали, что принцип самостоятельного функционирования дисциплинарной системы демонстрируется в школьной организации. Каждая школа строится как на соблюдении уставов, которые содержатся в официальных документах, в Законе об образовании РФ и ФГОС, так и за счет того, что само пространство учебного учреждения организовано таким образом, чтобы каждый участник образовательного процесса знал свои функции и соблюдал предписанные нормы и правила поведения. Таким образом, мы выяснили, что, сама организация пространства задает дисциплинарные практики. Пользуясь концепцией Бурдьё о символической власти, мы доказали, что школьное пространство является полем реализации власти, где каждая функция участника образовательного процесса регламентируется согласно с его символическим капиталом. Подобным образом власть стремится разграничить сферы и дисциплинировать практики.

Во время непосредственного наблюдения за ходом уроков, было доказано, что имеет место использование шаблонных и индивидуальных дисциплинарных практик. Шаблонные дисциплинарные практики

проявляются в следующих ситуациях: ученики со звонком приветствуют учителя, сидят за партами, сохраняя осанку, отвечают только после поднятой руки. Таким образом, шаблонные дисциплинарные практики наглядно демонстрируют принцип иерархии в образовательном учреждении, уважение к старшим выражается через подчинение общепринятым требованиям во время урока, данный аспект выступает ярким примером символического насилия. Присутствует письменная кодификация поведения: дневники, журнал оценивания, личные дела, журналы техники безопасности, конспектирование учебного материала. Дисциплинарные наказания исключают физическое воздействие и бывают в форме замечания, выговора и т.д. Индивидуальные дисциплинарные практики исходят из конкретных целей и задач урока.

Сопоставив результаты анализа нормативных документов и результаты наблюдения, мы пришли к следующему выводу: стандарт отвечает запросам современности, он отводит ведущую роль содержанию образования, освоению планируемых результатов обучения, развитию обучающегося на основе освоения универсальных учебных действий, то есть, предусматривает воспитание и развитие личности, отвечающей требованиям информационного общества. Но, как мы выяснили, не содержит конкретных рекомендаций по использованию дисциплинарных практик. Учителя же, пользуясь неким набором дисциплинарных практик, пытаются следовать стандартам и достигать поставленных целей, но они все равно не успевают за изменениями, Выдерживать заданную планку получается не всегда, в этом и состоит противоречие.

В попытке выяснить, какие дисциплинарные практики будут полностью удовлетворять не только целям и задачам конкретного урока, но и запросам стандарта, мы обратились к адаптивной модели развития школы Е. А. Ямбурга, классификациям Д. Харгривза (учителя) и А. Полларда (ученики). Автору адаптивной модели школы кажется неправильным то, что от учителя требуют одновременного обновления всего и вся и вместе с тем

немедленных результатов, но отмечает необходимость творческого подхода в работе учителя, так и в работе руководителя образовательного учреждения. Классификации учителей и учеников лишней раз доказывают, что единой концепции использования дисциплинарных практик нет. Каждый учитель уникален в технике, которую он использует, так как ситуации на уроках бывают самые разные. Учитель должен учитывать не только образовательные задачи своего урока, но и позицию учеников к процессу обучения. Дисциплинарные практики, в этом случае, выступают необходимым элементом для формирования жизненных установок и ценностных ориентиров учащихся, что, безусловно, является результатом образовательного процесса. По этой причине, в ходе нашего исследования, мы пришли к мысли, что окончательной гармонии между «целями» и «средствами» добиться просто и поэтому, на данном этапе самым действенным для учителя будет совмещение различных дисциплинарных практик и стилей преподавания.

Библиографический список

Список источников:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. № 413 (в ред. от 29.06.2017 г.) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ст.1, 2, 4)» – [Электронный ресурс]: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 15.04.2018).

2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 29.12.2017 г.) «Об образовании в Российской Федерации (ст.1, 2, 4, 28, 43)». СПС КонсультантПлюс. – [Электронный ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.04.2018).

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст] // Педагогика. 2009. №4. С.18-22.

2. Бейсенова, Г.А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования [Текст] / Г.А. Бейсенова ; под ред. К.С. Пигрова // Образование и насилие : сб. ст. – СПб. : СПбГУ, 2004. – 212–226 с.

3. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания [Текст]: монография / Бергер П, Лукман Т. — Москва: Медиум, 1995. – 323 с.

4. Бикбов А. Грамматика порядка. Историческая социология понятий которые меняют нашу реальность. [Текст]: монография - Москва : Высшая школа экономики, 2014. 432 с.

5. Бурдые П. Лекция в университете Сан - Диего, март 1986 г. [Электронный ресурс] : Бурдые П. // Различение. Социальная критика суждений 1979 год. - перев. Иванова В.И. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/883> (дата обращения: 27.04.2018).

6. Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики. Послесловие Н. А. Шматко. Из сборника статей. // Гуманитарная библиотека. М., 2005. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3707/3708> (дата обращения: 20.04.18)
7. Бурдьё П. Структура, габитус, практика. Из книги «Практическое чувство» // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т.1. №2. С. 40–58.
8. Бурдьё П. Физическое и социальное пространство. М., 1990. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Burd/01.php (дата обращения: 20.04.18)
9. Бурдьё. П. Социология социального пространства / Пер. с франц.: отв. ред. перевода Н. А. Шматко. — М. : Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. — 288 с.
10. Вахштайн В. Абортивная социология. Рец. на кн.: Гудков Л. Абортивная модернизация / В. Вахштайн // Социология власти №4-5(1) — Москва, 2011. — С. 274-279.
11. Вебер М. Основные социологические понятия. // Избранные произведения Москва: Прогресс, 1990. С. 602-633.
12. Вишневский Ю. Р. Идеи М. Фуко об образовании как социальном институте [Текст] / Ю. Р. Вишневский, С. Ю. Вишневский // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2015. — № 2 (35). — 25-32 с.
13. Волков В. В. Теория практик [Текст]: монография /. В. В. Волков, О. В. Хархордин — СПб: Изд-во. Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. — 298 с.
14. Волков В. Н. Концепт «дисциплинарной власти» в современном культурологическом дискурсе [Текст] В. Н Волков // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: межвуз. сб. науч. ст. — 2012. № 19. — 10–17 с.

15. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни [Текст]: монография. - Москва : Канон-пресс-ц, 2000.
16. Грей П. Свобода учиться. Игра против школы [Текст]: учеб. – метод. пособие / Питер Грей; пер. с англ. Татьяны Землеруб. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. — 336 с.
17. Гудков Л. Д. Абортивная модернизация [Текст]: монография / Гудков Л.Д. - Москва: РОССПЭН, 2011. – 630 с.
18. Демин М. Немецкий университет XIX века и дисциплинарная специализация философии [Текст] М. Демин // Философско-литературный журнал «Логос». – 2013. № 1 (91). – 240–261 с.
19. Дирксен, Дж. Искусство обучать: как сделать любое обучение нескучным и эффективным [Текст]: учеб. – метод. пособие / Джули Дирксен ; пер. с англ. Ольги Долговой. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 276 с.
20. Дюркгейм Э. Социология образования. - М.: ИНТОР, 1996.- 80с.
21. Ильин В.И. Драматургия качественного полевого исследования. — СПб.: Интерсоцис, 2006. — 256 с.
22. Ильин В.И. Рабочее место как сцена театра повседневной жизни [Текст]: монография. // Мир России. 2009. №4. С. 140-171.
23. Копосов Н.Е Хватит убивать кошек! Критика социальной реальности [Текст]: монография. – Москва : Новое литературное обозрение, 2005. 222-225 с.
24. Королев С. Соблазн дисциплины [Электронный ресурс]: С. Королев. – Электрон. ст. – Режим доступа:
<http://www.index.org.ru/journal/29/03-korolev.html>.
25. Лемов, Д. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей [Текст]: учеб. – метод. пособие / Дуг Лемов ; пер. с англ. О. Медведь. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 416 с.
26. Матвиенко, Т.Н. Соотношение категорий «образование» и «власть» в современном мире: критический анализ в социально-философском наследии П.М. Фуко [Текст] / Т.Н. Матвиенко // Известия Волгоградского

государственного технического университета : межвуз. сб. науч. ст. – 2011. – № 3 (90). – 21–25 с.

27. Мюрберг И. И. Дискурс насилия: К. Шмитт против Х. Арендт [Текст] // Власть. 2010. №5. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-nasiliya-k-shmitt-protiv-h-arendt> (дата обращения: 20.04.18)

28. Новиков А. Школа: подготовка к жизни... или сама жизнь? [Текст] // Народное образование. 2004. №4. С.131-135.

29. Островская-младшая Е. А., Концепция институционализации теоретической социологии второй половины XX века [Текст] / Е.А. Островская-младшая// Вестник РУДН, серия Социология, 2003 – №1(4). – С. 96-113.

30. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль. М.: Изд. Международного университета бизнеса и управления, 1996. С. 462-478.

31. Парсонс Т. Структура социального действия // Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический Проект. 43–328 с.

32. Прямикова Е.В. Компетентностный подход: управленческие решения и практики учителей // Педагогическое образование в России. 2010. №4. С. 161-169

33. Прямикова Е.В. Позиция учителя в процессе трансформации системы образования // Дискуссия. 2011. №7. С. 130-137.

34. Прямикова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики // Социологические исследования. 2009. №7. С. 126-132.

35. Прямикова Е.В., Шапко И.В. Успешный учитель: какой он? // Педагогическое образование в России. 2014. №11.

36. Робинсон К. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка [Текст]: учеб. – метод. пособие / Кен Робинсон и Лу Ароника ; пер. с англ. О. Медведь. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. — 386 с.

37. Серто М де. Изобретение повседневности. Искусство делать [Текст]: монография. - Санкт-Петербург: Европейский университет, 2013.
38. Смоляк О.А. Европейский дискурс другого: культурологические модели ориентирования человека в современном жизненном мире [Текст]: автореферат дис. на кан. культурологи / О.А. Смоляк. – Пермь [б.и] 2004 – 24 с.
39. Сокулер З.А. Знание и власть: наука в обществе модерна. - СПб.: РХГИ, 2001, 58-82 с. Режим доступа: http://ec-dejavu.ru/p-2/Power_Foucault.html. (дата обращения: 25.04.18).
40. Тоффлер Э. Метаморфозы власти: Знание, богатство и сила на пороге XXI века [Текст]: монография. - М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. — 670 с.
41. Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. [Текст]: монография. - М.: Магистериум-Касталь, 1996. 447 с.
42. Фуко М. Лекция от 21 ноября 1973 года / М. Фуко // Психиатрическая власть. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1973-1974 учебном году. – Санкт-Петербург : Наука, 2007. – с 68 – 76.
43. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы [Текст]: монография. – М.: «Ad Marginem», 1999 – 479 с.
44. Хархордин О. Фуко и теория фоновых практик // Мишель Фуко и Россия, под ред. Хархордина О.В. СПб.: Издательство Европейского Университета в Санкт-Петербурге; Летний Сад, 2001. 46-81 с.
45. Шугальский С. С. Социальные практики: интерпретация понятия // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. 276–280 с. Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2012/2/Shugalskiy_Social-Practices/. (дата обращения: 27.04.18).
46. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: Очерки по феноменологической социологии [Текст]: М.: Инт Фонда «Общественное мнение».

47. Ямбург Е. А. Управление развитием адаптивной школы. [Текст]: Культурно-историческая педагогика: «ПЕР СЭ-Пресс», 2004. 147 с.
48. Ямбург Е. А. Школа для всех // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития [Текст]: — 2004. — № 3. — С. 9—18.
49. Hargreaves D. Interpersonal Relations and Education. Из сборника «Социология образования: зарубежные парадигмы и теории» [Текст] // Фурсова В. В. - Москва : Директ-Медиа, 2012. - 194 с.
50. Pollard A. Goodies , Jokers and Gands. Из сборника «Социология образования: зарубежные парадигмы и теории» [Текст] // Фурсова В. В. - Москва : Директ-Медиа, 2012. - 194 с.

Приложения.

Приложение 1.

Речевая практика – триместровый зачет (второй триместр)

Эксперт _____

Вопрос _____

Фамилия	Структура 0,5-1,5	Причина следствие 0,5-1	Анализ личности 0,5-1,5	Грамотность речи 1, 5	Основные факты 0,5-2	Итог Максим. 7, 5

Критерии и параметры:

№	Критерии	Параметры	баллы
1.	Умение структурировать большие объемы информации	Вводная часть рассказа характеризующая тенденции развития/наличие проблем	0,5
		Раскрытие основного содержания темы	0,5
		Заключительная часть рассказа – наличие выводов/значения	0,5
2.	Умение выделять причинно-следственные связи	Способность назвать блок причин /последствий одного из ключевых событий	1
		Способность называть единичные причинно-следственные связи	0,5
3.	Умение анализировать деятельность исторической личности	В рассказе о деятельности личности отражены: цели/задачи, методы деятельности\пути достижения (конкретные факты действий), результат деятельности.	1,5
		В рассказе о деятельности личности отражены: методы деятельности, перечислены дела.	0,5
		В рассказе о деятельности личности отражены: цели/задачи деятельности.	0,5
		В рассказе о деятельности личности отражены: одно действие личности и результат.	0,5
4.	Умение грамотно формулировать мысли	Использование в речи научных терминалов	1
		Формулировка предложений: законченность предложения, сохранение логической связи слов внутри предложения	0,5
5.	Знания основных фактов: персоналий, дат, событий, явлений, процессов	Параметры основных фактов (персоналий, дат, событий, явлений, процессов) заведены в учебник Павленко и ИКС	2
		Знания основные персоналий и процессов ИЛИ знания основных дат, событий	1
		Знание основных персоналий ИЛИ основных процессов ИЛИ основных событий ИЛИ основных дат	0,5
ИТОГО			7,5

Приложение 2.

Речевая практика

Техническое задание.

1. Выбрать тему из предложенного списка для выполнения КМ – составления периодизации.
2. Изучить информацию по выбранной теме для выявления имеющихся в науке периодизаций данного вопроса/темы. Составить авторскую периодизацию выбранной темы.
3. Подготовить публичное выступление, в котором четко отразить/аргументировать авторскую периодизацию темы.
4. В процессе подготовки выступления учитывать критерии и параметры оценивания:

Критерии и параметры оценивания:

Критерии и параметры оценивания:			
№	критерии	параметры	баллы
1.	Умение через событие обосновать начало и конец периода	Правильно названо событие, послужившее началом периода	0,5
		Правильно названо событие, послужившее окончанию периода	0,5
		Задание выполняется на основе не менее трех периодов в периодизации избранной темы, поэтому максимальное количество баллов по данному критерию	
2.	Умение аргументированно обосновать название периода Задание предполагает составление периодизации из трех и более периодов	Правильно названо три положения (обоснования) названия периода	1,5
		Правильно названо два положения (обоснования) названия периода	1
		Правильно названо одно положение (обоснование) названия периода	0,5
		Все положения названы неверно ИЛИ не названы совсем	0
		Задание выполняется на основе не менее трех периодов в периодизации избранной темы, поэтому максимальное количество баллов по данному критерию	
Максимальное количество баллов за все задание			7,5

Список тем для КМ – периодизация в истории

№	Тема периодизации	Фамилия выступающего
1.	Формирование древнерусского государства	
2.	Усобицы Древней Руси*	
3.	Киевская Русь	
4.	Феодальная раздробленность русских земель	
5.	Васеальная зависимость русских земель от Золотой Орды*	

6.	Деятельность Александра Невского	
7.	Развитие Владимиро-Суздальского княжества*	
8.	Развитие Новгородской республики*	
9.	Сопrotивление русского народа вассальной зависимости от Орды	
10.	История становления Московского княжества*	
11.	Деятельность Дмитрия Донского	
12.	Деятельность Ивана III	
13.	Деятельность Ивана IV	
14.	Смута	
15.	История рода Рюриковичей*	
16.	Формирование абсолютной монархии	
17.	Эволюция отношений русских земель и Золотой Орды*	
18.	Эволюция русской православной церкви*	
19.	Деятельность Алексея Михайловича	
20.	Церковная реформа Никона	
21.	Борьба России за выход в Балтийское море*	
22.	Ливонская война	
23.	Северная война	
24.	Этапы закрепощения крестьян	
25.	История Земских соборов	
26.	Русское зодчество X-XVII веков*	
27.	Русская иконопись X-XVII веков*	
28.	Русская литература X-XVII веков*	
29.	Противостояние Московского княжества и Новгородской республики*	
30.	Соперничество Тверского и Московского княжеств.*	
31.		

Приложение 3. План анализа живописного произведения.

1. Принадлежность к культурно-исторической эпохе, художественному стилю или направлению; соответствие требованиям.
2. История создания живописного произведения, его автор. Какое значение оно имеет в его творчестве?
3. Принадлежность к жанру: историческому, бытовому, батальному, портрету, пейзажу, натюрморту, интерьеру.
4. Смысл названия. Особенности сюжета и композиции.
5. Основные средства создания художественного образа: колорит, рисунок, ритм, светотень, фактура, манера письма.
6. Впечатление от произведения.