

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2009

№ 2 (10)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*),
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*),
И.М. Шеина, А.П. Лиферов, Ю.И. Лосев, В.А. Беляева,
М.В. Богуславский, Л.К. Гребёнкина, Е.Н. Горохова,
М.А. Лукацкий, А.В. Репринцев, Д.В. Сочивко, В.А. Степанов,
А.Н. Сухов, Н.А. Фомина

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77—26634 от 29 декабря 2006 г.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 25—89—54, 45—20—36

© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2009

© «Психолого-педагогический поиск», 2009

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса	6
Завражин С.А., Иванова С.А. Формирование полоролевой идентичности ребенка в контексте народной культуры	17
Крикунов А.Е. Тотальность культуры как тотальность образования	31
МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ	
Богуславский М.В. История отечественной педагогики XX века: современные подходы	35
ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ	
160 лет со дня рождения И.П. Павлова	
Романов А.А. Естественнонаучные идеи И.П. Павлова: их влияние на развитие педагогики и психологии XX века	50
160 лет со дня рождения П.Ф. Каптерева	
Заварзина Л.Э. Апостол российского образования	30
ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА	
Ерёмкин А.И. Духовность как источник одарённости	69
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	
Репринцева Е.А. Трансформация педагогического потенциала детской игры: причины и следствия	81
Уман А.И. Обоснование актуальности диссертационного исследования как инновационная технология	89
Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов	96

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКИ И ПРАКТИКА**

Байкова Л.А. Изучение ценностных ориентаций
и мотивационного профиля работников производства 114

Марфин О.В. Профессионально-этический подход в исследовании
внутриличностного конфликта различных категорий медицинского
персонала 123

НАШИ АВТОРЫ 127

CONTENT 129

К ЧИТАТЕЛЮ

В статьях очередного номера журнала авторами более заметно выделена историко-педагогическая составляющая научных исследований. Редакция не только поддерживает интерес читателей к исторической тематике, но и объясняет причины заметного роста внимания к историко-педагогическому поиску в начале XXI столетия. Сконцентрированный в пространстве-времени тысячелетний человеческий опыт дает возможность увидеть путь из прошлого в будущее через наше настоящее, понять, откуда мы пришли, представить себя в многомерном пространстве диалога с отжившими и существующими мирами, почувствовать энергию совершенно фантастического и необозримого человеческим разумом сплетения воспитательных идей и педагогической работы, традиций и тенденций социокультурного развития цивилизаций и стран.

В разделе «Методология историко-педагогического познания» сделана попытка интегрально представить новую модель процесса развития отечественной педагогики XX века, охарактеризовать генезис основных направлений педагогического знания: индивидуально-гуманистического, социально-педагогического, культурно-антропологического, православно-педагогического, когнитивного, рассмотрев при этом в комплексе парадигмальный, синергетический и антропологический методологические подходы к изучению истории педагогики.

Среди памятных дат текущего года самыми значительными стали 160-летние юбилеи со дня рождения И.П. Павлова и П.Ф. Каптерева.

Ретроспективный анализ творчества лауреата Нобелевской премии И.П. Павлова позволяет оценить влияние его естественнонаучных идей на развитие педагогики и психологии XX века. Сегодня идеи выдающегося физиолога развиваются в психологической педагогике, нейропсихологии и нейропедагогике. Потенциал наследия, образ высоконравственной личности И.П. Павлова должны широко использоваться в современной работе по воспитанию любящих свою Россию новых поколений.

Масштаб личности, ученого и педагогического деятеля П.Ф. Каптерева в полном объеме представляют себе совсем немногие из современных исследователей. На самом же деле он является одной из наиболее крупных величин в отечественной педагогике. Многие идеи выдающегося педагога и психолога поражают своей актуальностью, являются педагогическим заветом российскому учительству. Россия сильна такими людьми, как И.П. Павлов и П.Ф. Каптерев. Нашим современникам они вечный пример беззаветного служения науке, любви к миру и людям, образцы интеллекта и духовности.

Педагогический поиск помогает приблизиться к пониманию природы патриотизма и гражданственности личности, их генезису в сознании русского человека, механизмам и факторам формирования этих качеств в процессе социального воспитания молодежи. В обретении индивидом подлинного патриотизма и гражданственности сегодняшнему воспитанию детей и юношества многого не достает, в первую очередь, эмоциональных аспектов.

Откуда приходят гении и в чём их особенности? В чем природа одаренности? Таланты рождаются или формируются? Куда деваются отличники учёбы? Этим рассуждениям посвящена сегодня открытая трибуна.

А.А. Романов



Философия образования

А.В. Репринцев

ПАТРИОТИЗМ И ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ КАК БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ РУССКОГО ЭТНОСА

События последних десятилетий в нашей национальной истории заставляют по-новому взглянуть на, казалось бы, достаточно привычные и вполне понятные значения слов — *патриотизм и гражданственность*. В самом деле, мы так часто употребляем их, что практически перестали обращать внимание на идейно-смысловой контекст, в котором эти понятия действительно обретают значение ценности для каждого из нас. Многие годы традиционная гуманитаристика пользовалась понятием «патриотизм» (вкупе с понятием «интернационализм») абстрактно, вне привязки к сознанию конкретного человека, степени реального освоения им заложенного в этом понятии содержания. Да и что представляют собой эти ценности в сознании человека? — Только абстрактные понятия, которые нужно запомнить и сообразно значению употреблять, или чувства, которые невозможно до конца понять, осмыслить, а только каждый раз заново и глубоко переживать, ощущать в себе, постоянно испытывая глубинное, сущностное, «пуповинное» родство с землей, с народом, с национальной историей и культурой? Когда педагог говорит детям о том, что «нужно быть патриотом своей страны», то автоматически предполагается, что этого уже как бы и достаточно для того, чтобы ребенок действительно стал патриотом... Вот и были мы (да и остаемся сегодня!) *патриотами скорее на словах, чем на деле...* А патриотизм — он все-таки скорее *дух, чувство, переживание*, некое физическое, *эмоциональное состояние человека*, а не просто смысл, толкование слова, содержание понятия...

В 1961 году из печати вышла одна из первых книг В.А. Сухомлинского «Воспитание советского патриотизма у школьников» [17], за которую великого педагога некоторые деятели от педагогической науки нещадно ругали, старательно втапывали в грязь... Сухомлинского обвиняли в «абстрактном гуманизме», «который не имеет ничего общего с коммунистической моралью»... Что же такого крамольного написал в своей книге мудрый учитель из Павлыша, чем же так задел поборников «истинной нравственности»? Ничего безнравственного, аморального в этой книге нет. Сухомлинский очень просто и ясно изложил суть важнейших для человеческого бытия понятий, дал им вполне конкретное и доступное толкование, показал методику формирования патриотических качеств в личности ребенка. При этом ему удалось соединить традиционное (крестьянское!) понимание сути понятия «родина» с глубинным, вековым пониманием предназначения

человека, его социальной судьбы, его «пуповинного» единения с окружающим миром, органично присущее традиционному русскому самосознанию.

Сухомлинский рассказал, как во время Великой Отечественной войны, находясь на передовой, он беседовал со своими однополчанами, пытаясь понять, что вспоминают они в критические минуты своего бытия, о чем думают, ожидая команды «В атаку!». Тонкий знаток человеческой души, истинный педагог, В.А. Сухомлинский хорошо понимал, что эти минуты ожидания — самые трудные, самые мучительные в жизни любого человека («Когда на смерть идут — поют, а перед этим можно плакать... Ведь самый страшный час в бою — час ожидания атаки», — писал С. Гудзенко). Через несколько минут прозвучит команда и, поднявшись в полный рост, переступив через бруствер окопа, боец ринется в атаку, возможно, в последний в своей жизни бой... Что вспоминает он, о чем думает в эти критические минуты своего солдатского, воинского бытия? — И убеленные сединами зрелые мужчины, и молодые, еще безусые юнцы — все они, по словам Сухомлинского, вспоминают в эти минуты томительного, гнетущего и тревожного ожидания *образы малой родины!* — Это то, за что человек оказывается готов заплатить самую высокую цену — отдать собственную жизнь!.. Грезится им покосившийся плетень, одинокая береза за околицей родного села, тихий родничок с хрустальной ледяной водой, усыпанный цветами луг с жужжащими в ароматных медоносных травах пчелами, сельский погост, где обрели последний приют и покой многие поколения предков... — Все это — *образы малой родины*, дающие человеку силы, мужество, храбрость, уверенность в правоте своего ратного дела! Эти образы — суть незримые духовные нити, соединяющие человека со своей национальной историей, роднящие его с землей, природой, крестьянским миром — обществом подобных ему людей. Он — частица всего этого мира, его малая часть, крохотный элемент, но от его поступка зависит судьба этого самого мира, его будущее, его свобода, его независимость, благополучие и счастье будущих поколений... Сухомлинскому удалось очень точно зафиксировать и выразить момент перехода мыслей и чувств — в действие, в выраженный гражданский поступок человека! (Как тут не вспомнить еще один такой момент перехода: «Пусть *ярость благородная вскипает*, как волна! Идет война народная, — священная война»).

Родина в трактовке Сухомлинского предстает для человека не холодной и злой мачехой, не абстрактной территорией, где человек формально появился на свет, а вполне *реальной землей*, по отношению к которой человек *ощущает, глубоко переживает* никогда не проходящее, не покидающее его *чувство личного родства*, собственной сопричастности, своей принадлежности к этой земле. Не случайно, говоря о сущности понятия «родина», В.И. Даль связывает его толкование с понятиями «родить», «родня», «рождать», «род», «родословье» [3, т.3]... Как здесь не вспомнить знаменитые пушкинские строки, подчеркивающие чувственную природу патриотизма: «*Два чувства дивно близки нам, — в них обретает сердце пищу: любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам*». Следовательно, говоря о «сердечной пище» — о воспитании патриотизма, мы должны говорить о воспитании человеческих чувств, о палитре переживаний ребенка, роднящих его с землей предков, с национальной историей и культурой, закрепляющих в его сознании образы и символы Отечества. И не слова здесь играют первостепенную роль, а чувства, в которых выражается истинная любовь к своей малой родине — конкретной земле, реальным людям, вполне осязаемым предметам

и вещам, в органичном единении с которыми происходило и будет происходить социальное становление человека.

В.И. Даль уточняет значение слова «патриот»: «*любитель* отечества», «*ревнитель* о благе его», «отчизнолюб», «отечественник» [3, т.3, с.24]. — Именно по этой причине — *всякая любовь деятельна по своей природе, и патриотизм — деятелен!* Поэтому проявлением любви к родине, критерием ее истинности служит реальная деятельность по приумножению блага для родины, социально значимые деяния, приносящие пользу всему народу. Патриот не замыкается в своем собственном узком мирке, не отгораживается от остального мира, а живет в гармонии с ним, в тесном единении с другими людьми, родившимися на этой же территории, на этой же земле. Общность земли, общность истории, общность культуры, общность переживаний и отношений роднит человека с окружающим миром. Именно по этой причине в русском языке предпочитается не *мое*, а *наше*; не *я*, а *мы* для обозначения принадлежности к социальной и природной среде, для выражения значения собственной деятельности, для обозначения личного вклада в общее дело. Именно по этой причине Победа в Великой Отечественной войне — *Наша* Победа — *общая, национальная, всенародная...* Так же, как и трагедия, скорбь, беда — *наша*. Опять же — *в основе этих явлений лежит чувство, эмоция, переживание, настроение*, а не просто некий смысл, значение. Это обстоятельство чрезвычайно важно для педагогики, ибо воспитание патриотизма предполагает *пробуждение в душе воспитанника широкой палитры чувств, эмоциональных состояний*, неизъяснимых волнений, выражающих степень его отзывчивости на зов родной земли, отклик на внедренные в его сознание «*сигналы-образы*», связанные с событиями в жизни родимого Отечества, в жизни его малой родины.

Одним из таких эмоциональных состояний является *личная сопричастность* — конкретное проявление личного отношения гражданина к делам социума, когда *мое* является важной частью *общего* (и наоборот), когда индивидуальные цели совпадают с коллективными, когда жизнь мира (моей общины) определяет векторы моих личных, субъективных стремлений и перспектив, а потому — и *личных переживаний!* Часто ли в современной жизни простой человек ощущает свою собственную сопричастность к происходящему? Зависит ли реальная социальная жизнь от интересов и перспектив бытия отдельного человека, если он не крупный политик или олигарх? Едва ли... По-прежнему, «голос единицы — тоньше писка». Но, на самом деле, — должна зависеть! Если такой зависимости нет тогда исчезает не только ощущение *моего*, но и *общего, нашего...* Так рождается целый набор проявлений реальности, в которых гражданин утрачивает ощущение собственной принадлежности к жизни *своего* социума, к заботам и делам *своего* мира. Мир перестает быть для человека своим — творимым им самим, порождаемым его собственной активностью, равнодушным, безразличным, необезличенным отношением к нему. Наиболее характерными примерами такого отрицания социальной реальности молодым человеком могут служить любопытные фразы: «Если по Конституции недра и природные богатства Родины формально принадлежат всем гражданам, а получают от их продажи дивиденды лишь кучка богачей-олигархов, то почему я должен идти служить в армию, защищать страну, в которой мне лично ничто не принадлежит и никогда не будет моим?»... Если не фокусировать внимание на материальных аспектах такой гражданской

позиции, то остается лишь неформальная отчужденность человека от этих природных богатств, к которым он не имеет никакого отношения.

Если усложнить ситуацию и обратиться к более сложным — духовным ценностям, то ситуация приобретает еще более острый и проблематичный характер: действительно, как быть с национальной историей, которая остается выхолощенной и политически ангажированной, вписывающейся в современную идеологическую модель и проповедующей преимущественно либеральные ценности?.. Как быть с отечественной историей, которая предлагает удивительный «набор» национальных героев России, ориентируясь на которые, вступающий в жизнь молодой человек должен творить свою собственную социальную и профессиональную биографию, — среди которых полковник Зубатов, Георгий Гапон (!).. Кем же он станет после этого? — Истинным Гражданином? Патриотом России? Социально активной личностью, «голосующей сердцем»?.. Едва ли!

Думается, что гражданин и патриот — это человек, способный выстраивать собственную линию жизни, быть ее субъектом, творцом; творить свою судьбу, органично сопряженную с судьбой своей страны, принимающий во внимание обстоятельства и перспективы жизни своего этноса. Это человек, для которого *мое* и *наше* неотделимы, неразделимы, для которого внутренняя идентификация себя с *мы* позволяет с гордостью говорить: «Я — русский», «Я — гражданин России»... Кризис идентичности — это кризис прежде всего на уровне эмоциональной сферы, на уровне интуитивного предчувствия своей этнокультурной принадлежности. И приходит к человеку ощущение своей собственной принадлежности через эмоции — от восприятия колыбельной, от слушания сказки, от переживания за слезы матери, от сорадования, когда заразительно смеется отец... Опять-таки эмоциональная сфера, степень ее развитости напрямую предопределяет то, каким станет взрослеющий человек, как ощутит в себе сопричастность к культуре, традициям, истории своих предков; как сможет рассмотреть сквозь призму близкого и понятного — своей семьи, сквозь малую родину — более масштабное и трудно воспринимаемое — большую Родину, свой этнос, свою национальную культуру и историю, а потом — и еще более сложные феномены — общечеловеческое в культуре... Вектор постижения мира ребенком вполне выразителен: от близкого — к далекому, от простого — к сложному, от конкретного — к абстрактному; от наглядного — к образному... За всем этим стоит пробуждаемая чувством способность к обобщению, к постижению личностью общих универсалий культуры, ее архетипов, нормативов, образцов, которые задают всеобщие, вневременные основы социального бытия человека, формируют в его сознании устойчивые образцы социально одобряемых, общественно ценных способов и форм поведения и отношений к реалиям мира, окружающей действительности, включая и себя самого. Только *восприятие себя самого как части целого*, как части этноса порождает ощущение внутренней принадлежности индивида к культуре народа, к обществу, в котором человек живет. Вспомним, у В.И. Даля: гражданин — «член общины или народа...; гражданственность — состояние гражданской общины; понятия и степень образования, необходимые для составления гражданского общества» [3]. Эта же идея сформулирована и в энциклопедическом словаре: патриотизм — (от греч. *patris* — родина) — *любовь* к родине, «одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств» (В.И. Ленин). Логика воспитания патриотизма и гражданственности в растущем человеке пред-

стает вполне понятной: от чувств — к образам, к эталонам, образцам, к идеальным представлениям, а от них — уже к практической деятельности, к поступкам, к повседневному поведению, проявляющему и закрепляющему формирующееся отношение личности к этим важным социальным феноменам — патриотизму и гражданственности.

В конечном счете, преимущественно эти качества определяют всю социальность взрослеющего человека, его гражданскую, его жизненную позицию, всю систему смысложизненных координат. Как отмечают Б.З.Вульф и В.Д. Иванов, социальность — это культура мышления и культура чувств, культура духовной жизни и культура поведения. Именно социальность не только отличает человека от животного, но и делает его Человеком; с этой точки зрения она выступает наиболее общим признаком общечеловеческого. Образование Человека — результат его социального воспроизводства — и есть творение и самотворение его социальности [1, с. 9]. Педагогический процесс образования Человека представляет собой единство трех явлений: саморазвития, воспитания и социализации, которые, в сущности, являются содержанием процесса формирования социальности человека. Социализация наукой толкуется по-разному, но в ее содержании отчетливо просматриваются две тесно связанных (хотя и различных по природе и проявлениям) стороны. Во-первых, социализация обозначает весь поток внешних — природных, социальных, социально-психологических влияний на человека, продвигающих его социальность. С этой точки зрения естественный «социализатор» — это вся наша жизнь [1, с. 69].

Другая сторона социализации — внутренние процессы, происходящие в человеке: восприятие, освоение влияний среды, причем не пассивное, а активное, т.е. входящие в фонды сознания и чувств, ценностей и отношений, стиля поведения и общения. Они изменяются в ту или иную сторону под влиянием того, что личностью не только воспринимается, но и осваивается [1, с. 69]. Результат взаимодействия внешних условий и работы человека над собой — его воспитанность, т.е. единство слова и дела, реальное следование гуманным нормам общественного бытия, духовность образа жизни, адекватная оценка своих социальных функций и возможностей, умение отвечать за свои поступки, приемлемый для окружающих характер общения, склонность к самосовершенствованию. Воспитанность вместе с образованностью — уровнем общих и профессиональных знаний, активностью в их непрерывном пополнении, желанием и умением самообразования — составляют социальность человека. Социальность — один из конечных и активных продуктов педагогического процесса, становящихся неременным его участником, фоном, катализатором, побудителем, фактором динамики, однако без воспитанности и социальность может стать ущербной [1, с.72].

Вполне выразительно выглядит на этом фоне социальность современной студенческой молодежи, уже освоившей и интериоризировавшей в себя глубинные нравственные императивы патриотизма и гражданственности... На протяжении 1996—2009 гг. мы отслеживаем динамику развития важнейших социально-нравственных качеств юношества — старшеклассников и студентов, фиксируя наиболее выразительные изменения в обосновании ими своей жизненной позиции, своего гражданского, человеческого кредо, толкование наиболее типичных для русского этноса черт. Как оказалось, все важнейшие черты русского менталитета, все его традиционные характеристики школьники и студенты видят,

фиксируют, понимают. По их мнению, сострадание, сопереживание, соучастие, взаимопомощь, милосердие, добротворчество, дружелюбие, уважение к предкам, дружелюбие — типичные отличительные черты русского этноса, однако, респонденты комментируют их весьма своеобразно. В частности, мы попросили участников опросов отметить те поговорки, которые наиболее точно отражают их жизненную позицию (в списке предлагалось 40 пословиц и поговорок, из которых респонденты должны были отметить лишь 10, наиболее близких им). Вот наиболее часто отмечаемые пословицы, точнее всего характеризующие жизненную позицию юношества. «В отношениях с другими людьми я придерживаюсь поговорки...»: «Что наша честь, если нечего есть?» (93 %); «Работа — не волк, в лес не убежит» (93 %); «От трудов праведных не нашить палат каменных» (93 %); «С волками жить — по-волчьи выть» (83 %); «Стыд — не дым, глаза не выест» (81 %); «Своя рубашка ближе к телу» (79 %); «Скупость — не глупость» (76 %); «Не делай добра — не получишь зла» (73 %); «Говоришь правду — теряешь дружбу» (67 %); «Две собаки грызутся — третья не лезь» (48 %)... Обращает на себя внимание и то, что значительная часть достаточно известных пословиц и поговорок русского народа, в которых выражается традиционная социальность русского человека, не получили массовой поддержки у старших школьников и студентов и оказались по количеству их отметивших на последних позициях: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (9 %); «Правда — в огне не горит и в воде не тонет» (3 %); «Где родился — там и пригодился» (3 %); «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалею» (2 %); «Родина — мать, умей за неё постоять» (2 %); «Чужое добро впрок не пойдет» (2 %); «Бедность — не порок» (1 человек); «Не в деньгах счастье» (1 человек)... Эта часть опроса убедительно показывает, что в сознании молодежи происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, старшеклассники и студенты сохраняют понимание традиционных черт истинно русского человека, его наиболее типичных характеристик, а с другой, — становятся «пленниками» новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса: «*Homo homini lupus est*»...

Не менее выразительно выглядит и анализ надписей, которые оставляют молодые люди на заборах, стенах подъездов и зданий, вполне определенно выражая свою гражданскую и патриотическую позицию: «Твоя страна — твоя тюрьма...»; «Россия — для русских!»... Такой «патриотизм» неизбежно ведет к уже апробированным в мировой и в нашей собственной национальной истории событиям... Эти процессы с неизбежностью порождают самоизоляцию этноса, его отчуждение от общечеловеческих культурных смыслов и нормативов. Патриотизм — «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [14, с. 426]; «гражданин — лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, пользующееся его защитой и наделенное совокупностью политических и иных прав и обязанностей; гражданский — свойственный гражданину как сознательному члену общества» [14, с.123]. Следовательно, не в отчуждении и самоизоляции состоит смысл подлинного патриотизма и гражданственности, а в деятельной заботе о своей стране, в преданной и бескорыстной любви к ней.

Известно, что каждый народ, каждый этнос обладает целым комплексом качеств, среди которых — как социально-типичные, так и специфичные черты национальной психологии, культуры, складывавшиеся на протяжении длительно-

го времени и позволяющие говорить о национальном характере, о наиболее присущих ему проявлениях и устойчивых чертах — его менталитете. Формирование национально-типичных черт происходит за счет многих факторов, среди которых — и территориально-географические, историко-культурные, религиозно-философские и др. Усвоение, интериоризация этих черт личностью происходит за счет усвоения норм и ценностей культуры своего народа, через организованный обществом процесс воспитания молодежи. Рождаясь, ребенок застает определенный уровень развития своего этноса, некую его социокультурную ситуацию, выражающуюся в уровне развития общественного сознания, производства, что неизбежно находит дальнейшее преломление в образе жизни человека, организации им быта и бытия, традициях и обычаях труда, досуга, укладе жизни типичной русской семьи. Так в сознании молодежи появляется определенный социальный стандарт, органически сопряженный со всем предшествующим развитием культуры этноса, который и будет для взрослеющей личности предметом дальнейшего осмысления и творческого совершенствования.

Традиционная русская культура складывалась и развивалась как сельская культура, как культура «глубинки», провинции, в которой вплоть до середины XX столетия проживала большая часть населения России [11]. Именно здесь формировались и оттачивались традиционные черты русского человека: трудолюбие, острый ум, смекалка, расчетливость, способность к сопереживанию, состраданию, соучастию, образная и выразительная речь, альтруизм, бережное отношение к природе; именно здесь закреплялся особый уклад жизни сельского человека со всем набором норм организации быта, семейных отношений, взаимоотношений с окружающим миром; именно здесь происходило закрепление форм и способов демократичного решения *мирских* проблем, коллективной организации совместного досуга, фольклора, традиционных праздников, обрядов и ритуалов. Погружаясь в эту атмосферу, ребенок естественным образом впитывал в себя сложившуюся культуру во всем многообразии ее проявлений; он получал одновременно и возможность вместе со взрослыми упражняться в ее осмыслении, использовании, совершенствовании; обретал опыт коллективного (совместного) восприятия, переживания и оценки ценностей и явлений культуры, что создавало уникальные педагогические возможности для колоссального духовного роста ребенка, его нравственного и эстетического развития. Сохранявшиеся до середины XIX в. крепостнические отношения существенно сдерживали миграцию населения и, естественно, процесс слияния и взаимодействия культур различных регионов и этносов России. Отмена крепостного права и активно развивавшаяся миграция крестьянства коренным образом изменили ситуацию: началось взаимопроникновение культур, их интеграция; в общественном сознании закреплялись нормы, ценности, традиции, несшие в себе идеалы добра, красоты, справедливости, трудолюбия. Миграция сельского населения в города, крупные промышленные центры способствовала и переносу культуры, слиянию культуры городского и сельского населения. Вместе с тем, нельзя забывать и о том, что города в большей мере испытывали (и испытывают сейчас!) влияние зарубежной культуры, которая нередко оказывала куда большее влияние, чем культура собственного народа...

Важнейшим фактором формирования менталитета русского человека выступает предметно-эстетическая и морально-психологическая среда социума, — именно они оказываются для растущего ребенка первыми и действенными воспи-

тателями. Первая из них предлагает личности набор эстетически выразительных и ощущаемых ею предметов, вещей, символов, в которых человек обнаруживает утилитарные свойства, сопряженные с эстетической привлекательностью, вторая — систему отношений и социальных нормативов, с помощью которых обеспечивается корректировка поведения и деятельности человека в обществе. Так, в числе первых оказываются игрушки, одежда, первые и самые необходимые предметы домашнего обихода, убранство жилища; а среди вторых — язык, яркая, выразительная, образная речь, нормы, характер и содержание общения, взаимоотношений в социуме, стандарты и мотивы поведения, критерии оценки явлений и предметов, вкусы, идеалы, ценностные ориентации и т.д. Их набор постоянно увеличивается, усложняется, обогащается новыми представлениями, впечатлениями, оценками.

Для психологии и педагогики сегодня является аксиоматичным представление о том, что разнообразные и многочисленные ценности культуры существуют объективно, что их хранителем выступает окружающая человека действительность, среда. Восприятие ценностей, оперирование ими целиком зависит от востребованности этих ценностей личностью, осознания ею нужды в них, пробуждения в ней желания обладать ими. Именно это обстоятельство позволило С.Л. Рубинштейну утверждать, что ценности однопорядковы с потребностями, тесно связаны с ними по происхождению и сущности, но не первичны и не тождественны им. Ценности объективны по происхождению, но субъективны по восприятию. «Они производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека» [15, стр. 365]. Личность, таким образом, лишь в той степени может быть носителем ценностей культуры, в какой в ней сформировались потребности в ценностях, желание их достичь.

Это положение имеет принципиально важное значение для психологии и педагогики, теории и практики воспитания, поскольку определяет логику организации взаимодействия личности и окружающей ее действительности, посредством которого может быть обеспечена трансляция ценностей культуры вступающим в жизнь поколениям молодежи. Результатом такого взаимодействия становятся устойчивые и разнообразные по своему содержанию отношения личности к действительности, в которых выражается мера ее «культурности», освоения накопленного этносом за свою историю опыта. Отношения выступают формой проявления субъектных свойств личности, реализации ее внутренних стремлений, а в конечном счете, — условием ее саморазвития, самосовершенствования. Не случайно, по Марксу, «действительное духовное богатство индивида всецело зависит от богатства его действительных отношений» [7, т.3, с.36], а их совокупность составляет сущность человека [8, т.3, с.3].

Отношение, порождаясь потребностью, выступает как взаимодействие человека с личностно значимыми объектами окружающего мира. Устанавливаемая в практике определенность отношения между потребностью и предметом, ее удовлетворяющим, выражается в таком компоненте отношения, как ценность. Выделенные на практике предметы люди обозначают и в словесном выражении как «удовлетворяющие» их, «благо», «ценность» [9, т.19, с. 378]. Таким образом, ценность — не сама вещь или ее экзистенциальные и качественные характеристики, а «отношение между вещами и людьми, фактически — бытие вещи для человека»

[10, т.26, ч.Ш, с.307], т.е. положительное ее отношение к человеку, способность удовлетворить какую-либо человеческую потребность. Отношение позволяет личности интериоризировать ценности окружающего ее мира, оперировать ими, преобразовывать их, созидать новые. Воспроизводство ценностей связано с мерой реализации личностью заложенного в нее природой творческого потенциала, ее креативности. Такая «творческость» человека, способность к созиданию новых ценностей обнаруживается во всех компонентах отношения — и в когнитивном, и в эмоциональном, и в деятельно-практическом; они выступают как части целого, единого образования в структуре личности — отношения, где уровень развития каждого определяющим образом влияет на становление всех остальных. Однако для понимания механизмов наследования ценностей культуры важно иметь в виду, что такое *наследование невозможно вне социальной общности, вне коллектива: восприятие, оценка ценностей, их созидание требует постоянного сравнения, сопоставления, выявления приращения, новизны, что может быть обеспечено только через общение с другими людьми, через признание или отрицание ими результатов труда, творческой деятельности человека. Уже в самом акте оценивания заложен вкус личности — совокупность норм, критериев, эталонных представлений о ценности, с позиций которых осуществляется восприятие явлений и предметов окружающей действительности. Коллектив, мир, община, — традиционный российский социум, таким образом, выступает одним из важных условий наследования ценностей культуры, их закрепления в сознании и опыте личности. Наблюдения и эмпирические исследования показывают, что разрушение системы воспитания в коллективе и через коллектив неизбежно ведет к деформациям в представлениях молодежи об истинных ценностях, девальвирует многие из них, выхолащивает их подлинно высокую и благородную суть.*

Не менее важным в механизмах наследования ценностей русской культуры является развитие в личности *опыта саморефлексии, самооценки*, — в них кроется основа мощного и глубоко мотивированного самовоспитания, саморазвития человека. Осознание своих собственных недостатков, появление желания избавиться от них, сопряженное с волевыми усилиями личности дает колоссальный импульс работе над собой, мобилизует внутренние силы человека, делает его творцом своей собственной судьбы. Развитие рефлексивных навыков личности требует создания обстановки доверительного общения между людьми, возможности сравнения себя с другим человеком и выявления на этой основе не только индивидуальных различий, творческих особенностей и достоинств, но и недостатков, поиска путей и способов их преодоления. Другой ценной стороной этого процесса является обогащение эмпатических способностей личности, ее опыта сострадания, соучастия, сопереживания, понимания состояния другого человека. Понятно, что такие качества личности уже сами по себе являются ценностью, выражают высокий уровень ее культуры, ориентируют на утверждение в человеческих отношениях добра, красоты, благородства.

Опыт выдающихся педагогов дает убедительные примеры использования самых разнообразных приемов и способов трансляции человеческих ценностей вступающим в жизнь поколениям. Среди них — В.А. Сухомлинский, создавший Хрестоматию моральных ценностей, азбуку моральной культуры, целый набор ситуаций нравственного выбора, развивавший в детях опыт всматривания, вслушивания, любования, созерцания, пробуждения в них гуманных и гражданских

чувств. Реализуемая им методика носила активно-деятельный характер, была ориентирована на обогащение творческой, предметно-практической деятельности, включение школьников в со-творчество, со-трудничество, со-переживание, со-страдание, в социально и личностно-значимую работу.

Эти национально-типические черты не раз оказывались в фокусе внимания заезжих путешественников-иностранцев, размышлявших на страницах своих дневников о русском национальном характере, о загадочной русской душе. И — вот уж странно! — ни в одном из их описаний невозможно найти сколь-нибудь убедительного для самого русского человека описания его социально-психологического портрета! Достаточно сравнить варианты Александра Дюма и Теофиля Готье [2]. Гораздо ближе к истине находятся размышления Владимира Личутина, обращающего внимание прежде всего на органическую связь русского человека с землей, с тем местом, где он родился и вырос: «Наверное, нет большей тоски, чем тоска по земле. В воспоминаниях ты почему-то всегда молод и лежишь в июльской траве, запрокинув руки за голову, а взглядом утопая в сверкающем небе. Ты — травина, цветок, собрат среди бесчисленных братьев, прорастающий на воле: на душе восторг, совершенно щенячий, и во всем теле праздник» [4, с.28]. Сочный и образный язык, передаваясь из уст в уста, из поколения в поколение, обнаруживает удивительную живучесть, способность к самосохранению. В. Личутин в качестве примера перечисляет словарь, которым пользовался русский крестьянин для обозначения только одного понятия — снег — более 54 слов! Да каких! — Поэтичных, образных, эмоционально окрашенных! [4, с. 94—95].

Известный знаток и исследователь русской культуры отмечает, что родство русского человека с землей нашло свое закрепление и в лексических формах, ибо: «Исстари говорят: «пуповиной прирос», «корнями ушел в землю», «своя земля и в горсти мила», «хоть за батажок, да на свой бережок», «где родился, там и пригодился», «где гриб родился, там и погибнет», «в гостях хорошо, а дома лучше»... Не случайно же наши предки упорно утверждали, что все взято от земли и в нее же обращается по смерти: кости — от камня, кровь — от морской воды, пот — от росы, жилы — от корней, волосы — от травы» [4, с. 94—95].

Процесс наследования ценностей диалектичен, зиждется на ряде известных противоречий, обеспечивающих устойчивую позитивную динамику в развитии культуры личности, освоении ею всего комплекса функций взрослого человека, как представителя русского этноса. К их числу можно отнести: противоречия между растущими требованиями общества к личности и реальным уровнем ее культуры; противоречия между потребностью самовыражения и самоутверждения личности и реальными возможностями для этого — включенностью ее в деятельность, реализующую сущностные силы индивида; противоречия между индивидуальным характером восприятия и потребления ценностей и необходимостью корректировки их оценки, возможной лишь на основе общения и коллективной деятельности.

Разумеется, названные противоречия не исчерпывают всего богатства и разнообразия путей и способов трансляции ценностей культуры в сознание молодежи. Обратим в этом плане внимание на проблему «отцов и детей», своеобразное отрицание культуры предков молодежью; растущее и тревожащее общество отторжение межпоколенческих связей; проявления «маятникового сознания», особенно — в среде вступающих в жизнь поколений; экспансию западной массовой

культуры и др. Объективное присутствие этих явлений в жизни современного российского общества лишь актуализирует поиск путей и способов педагогизации среды, превращения ее в действенный фактор воспитания личности с набором традиционных для русского человека качеств и черт характера.

Педагогизация среды — есть процесс насыщения ее эстетически значимыми и выразительными элементами, формирующими устойчиво положительное отношение личности к содержащимся в ней ценностям, задающими определенный стиль и логику поведения. Красивое должно пробуждать доброе. Однако это требует того, чтобы ребенок не оставался пассивным созерцателем окружающего мира, но и сам активно влиял на него, творчески реализуя свои субъектные свойства, ибо известная философская аксиома, сформулированная Марксом, утверждает: обстоятельства в такой же степени творят людей, в какой люди творят обстоятельства. Создавая, моделируя среду, в которой постоянно находится ребенок, общество, этнос тем самым ваяет обстоятельства его личного бытия, посредством их оно воздействует на сознание личности, усвоение всей системы жизненно необходимых ценностей индивида, национально типических черт русского характера.

В процессе обретения растущим человеком патриотизма и гражданственности важно чувство времени, переживание его быстротечности... *«Сегодня я живу и живут окружающие меня люди; сегодня — есть дело воли и жизни. Завтра — есть область мечты и отвлеченных возможностей. Завтра легко совершить величайшие подвиги, облагодетельствовать весь мир, завести разумную жизнь. Сегодня, сейчас — трудно побороть и уничтожить свою слабость, трудно уделить нищему и больному минуту внимания, помочь ему и немногим, трудно заставить себя выполнить и небольшое нравственное дело. Но именно это небольшое дело, это преодоление себя, хоть и в мелочи, это хотя бы ничтожное проявление действенной любви к людям есть моя обязанность, есть непосредственное выражение и ближайшая проверка степени подлинной осмысленности моей жизни. ...Кто живет в сегодняшнем дне — не отдаваясь ему, а подчиняя его себе — тот живет в вечности»* [18, с. 34]. Проявление отношения к Родине, выражение подлинных гражданских чувств не может носить ситуативный характер, зависеть от внешней конъюнктуры — выгодно или невыгодно быть «патриотом»... — Эти качества либо есть в человеке, либо их нет! Патриотизм — не ликование от победы футбольной команды или популярного певца на международном песенном конкурсе, — истинный патриотизм — в способности любить свою Родину вне зависимости от времени и преимуществ, которые такая «любовь» открывает в виде карьеры, материальных выгод.

Известно, что любовь к своей Родине, к Отечеству живет в сердце человека. «Ведь мы любим именно свою мать, а не мать соседа, хотя та, может быть, моложе, красивее, образованнее и, как сейчас модно говорить, успешнее. ... В нынешнем состоянии национального презрения нам внушают, что можно ненавидеть свое Отечество и даже желать ему поражения, если государство устроено не так, как хотелось бы. Конечно, проще любить свое Отечество, когда можно им гордиться, когда оно сильно, и все его уважают и боятся. Но именно когда мать повержена и лежит, оплеванная, осмеянная и покинутая всеми, — только тот сын, кто не отвернется, проходя мимо, а закроет собой и оградит от поругания» [12, с.7].

Истинный патриот России, ревнитель Отечества Н.А. Нарочницкая очень точно это сформулировала суть любви к Родине, сравнивая ее с любовью к матери: надо любить свою Родину-мать всегда — и когда она сильная, здоровая, прочная, но еще больше, когда она слабая, больная, нуждается в твоей помощи и заботе! Любовь к Родине приходит к человеку из семьи, от родителей, проявляясь в широкой палитре чувств, переживаемых ребенком и отражающих его способность ощущать свое пуповинное родство с культурой своего этноса, ответственность за его историю, за его судьбу, за его будущее.

Список использованной литературы

1. Вульф В.Б., Иванов В.Д. Основы педагогики. — М., 1999.
2. Готье Т. Путешествие в Россию. — М.: Мысль, 1990.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. — М., 1991.
4. Личутин В. Душа неизъяснимая. Размышления о русском народе. — М.: Современник, 1989.
5. Мальковская Т.Н. Семья и власть в России XVII-XVIII столетий. — М.: ЧеРо, 2005.
6. Мальковская Т.Н. Семья и власть в России XIX век. — СПб.: Петроглиф, 2008.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч., изд. 2-е, т.3.
8. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Соч., изд. 2-е, т.3.
9. Маркс К. Замечания на книгу А.Вагнера «Учебник политической экономии» // Соч., изд.2-е, т.19.
10. Маркс К. Капитал // Соч., 2-е изд., т.26, ч.III.
11. Миронов Б.Н. Социальная история России: В 2 тт. — СПб.: Дмитрий Буланин, 2003.
12. Нарочницкая Н.А. За что и с кем мы воевали. — М., 2005.
13. Нарочницкая Н.А. Россия и русские в мировой истории. — М.: Международные отношения, 2003.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Русский язык, 1984.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2-е. — М.: Педагогика, 1976.
16. Симуш П.И. Мир таинственный: Размышления о крестьянстве. — М.: ИПЛ, 1991.
17. Сухомлинский В.А. Воспитание советского патриотизма у школьников. — М.: Учпедгиз, 1961.
18. Франк С.Л. Смысл жизни // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы. — М.: Просвещение, 1993.

С.А. Завражин, С.А. Иванова

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

В научном сообществе до сих пор нет согласия относительно того, что понимать под народной культурой. Обычно ее связывают, не с настоящим, а с прошлым существованием того или иного этноса. (Под этносом обычно понимается исторически сложившаяся на определенной территории совокупность людей, обладающая общими чертами и стабильными особенностями культуры.)

Это его глубинный, наиболее древний, скрытый, имплицитный пласт, который передает из поколения в поколение через механизм традиции (преемственности) самую значимую для этноса информацию.

Традиционным, согласно С.К. Бондаревой и Д.В. Колесова [5, с. 21—27], следует считать только то, что воспроизводится из поколения в поколение множеством индивидов: способы действия в той или иной жизненной ситуации, оценки, отношения, ценностные ориентации, технологии. Исследователи указывают, что

чем больше оправдавших себя за многие поколения традиций, тем общество функционирует эффективнее, т.е. традиции — фактор стабильности и процветания общества, что определяет необходимость бережного отношения к традиционной народной культуре. И наоборот, утрата традиций, распад традиционной культуры приводит к социокультурной разъятости общества (субкультурации), лишает его самобытности и исторической перспективы.

В содержание традиций культурологи, как правило, включают ритуалы, мифы, обычаи, обряды, фольклор.

Традиционное мировосприятие основывается на устойчивости ценностей, норм, образа жизни людей. Оно сохраняет в себе многие черты мифологического, аналогового (Г. Бейтсон), прологического (Л. Леви — Брюль) мышления, согласно которому не существует двух миров — видимого, осязаемого, физического и невидимого, неосязаемого, «духовного». Есть только один — мистически реальный мир, с которым человек стремится жить в единстве. Архаик не разделяет объект и субъект, профанное и священное. В мире нет ничего, чтобы не было в той или иной степени сакральным, все друг с другом связано, все наделено душой — неким трансцендентным началом, неизменной глубинной сущностью. Растения, животные также разумны, как и люди. Даже минералы содержат в себе тайную жизнь. Поэтому ко всем предметам следует относиться с уважением, а в идеальном случае — с любовью. Каждый предмет на основании общего божественного происхождения может трансформироваться, поменять свои онтологическое, природное или социальное значение, ведь оно в предельном плане для всех едино.

Поэтому человек при жизни подвержен различным метаморфозам, он не обладает устойчивой идентичностью, всегда остается маской (персоной).

В магическом (аналоговом) взгляде на мир нет необратимой смерти. Всякое небытие означает инобытие. Процесс развития мира идет от полноты к пустоте, от цельности — к фрагментарности, от блага — к злу. То есть Благо (Добро) находится в древности, у истоков мира, поэтому необходимо постоянно к нему возвращаться, воспроизводить его хотя бы символически. Архаик видит смысл жизни в самой жизни. Он воспринимает мир целостно, симультанно, предельно эмоционально, не отграничивая свое «Я» от других существ, солидаризируясь с ними. Поэтому следует говорить не об индивидуальном, а о коллективном мировосприятии, присущем традиционной культуре. С точки зрения язычников, человеческая жизнь, как и все остальное в природе, представляет собой цикл рождения, смерти, возрождения. Она, как и все остальное, существующее в контексте Священного, не обладает абсолютной полнотой, поэтому нуждается в гармонизации и совершенствовании. Цель человека традиции — поиск и достижение гармонии с миром, установление тесной личностной взаимосвязи с имманентным аспектом Божественного.

В народной (традиционной), как и в современной культуре (если их противопоставлять как «старое» и «новое») онтологическое значение имеет все, что связано с половой дифференциацией и гендерной спецификацией человека.

Сначала рассмотрим общие особенности диалектики мужского и женского начал в логике традиционной реальности (то, что К.Г. Юнг назвал коллективным бессознательным — самым глубоким, древним уровнем психики людей). В этом плане интересна позиция А. Дугина [9], которую мы считаем достаточно убедительной.

Он полагает, что мужское начало или мужской сектор онтологии — это световое, упорядочивающее, позитивное, отеческое начало, которое придает бесформенному, хаотическому, пластическому ансамблю, не имеющему в самом себе никаких ориентаций, последовательность, логику, форму, делает его познаваемым, а сам является центром того, что в традиции называется Логосом. В таком понимании конкретные существа мужского пола — это не то, что дано, а то, что должно быть приобретено, это всегда лишь кредит, проекция, приглашение к усилию, стремление. Мужчина — это всегда процесс, процесс возвышения, или процесс деградации, падения.

Если мужчина в метафизическом смысле воплощает в себе субъектную, проявленную, то женщина — объектную, субстанциональную, непроявленную часть Божества. Женское начало инерционно, само по себе не способно создать ни малейшей вещи, поскольку в ней отсутствует творческий, созидательный принцип. Женский сектор онтологии никогда не выступает как нечто специфическое, отдельное, это всегда лишь искаженный образ мужчины. Несмотря на такую вторичность, женское начало в традиции находит свое полное оправдание и сакрализацию. Традиционное сознание утверждает и неснимаемое противоречие между мужчиной и женщиной, между активным и пассивным, светлым и темным и их происхождение из единого первоисточника, соучастие в довольно неясном изначальном метафизическом истоке, что обрекает их на солидарную, взаимодополняющую деятельность.

Итак, согласно А. Дугину, любое человеческое существо само по себе не обладает подлинной мужественностью/женственностью. То есть оно ее (половую идентичность) должно обрести. В традиционной культуре для этого имелись разнообразные ритуальные практики, система инициаций, проходя которые взрослеющий человек приобретал холистический (целостный) взгляд на мир, сердечный ум, аутентичную половую идентичность — внутреннюю, а не внешнюю мужественность/женственность.

Православие (выступая духовной основой народной культуры), по верному замечанию А. Дугина, является по преимуществу холистическим мироощущением. В отличие от большинства религий и католической версии христианства, в Православии, по мнению Дугина, идеалом совершенного человека является не мужчина, а женщина — носительница целостного (холистского) восприятия бытия. Это Пресвятая Дева (Богородица).

В этой связи уместно заметить, что культ Богородицы особенно почитался у русских крестьян, сословия репрезентирующего в наибольшей полноте народное мировосприятие, и соответственно, народную культуру. (Вклад других сословий — дворянства, духовенства, купечества, мещанства, казачества — в нее был менее весомым.)

Крестьяне считали Богородицу покровительницей земледельцев — русско-го этноса. А Земля у крестьян неразрывно сопряжена с материнством, с глубинным образом (мифологемой) Матери — сырой земли — России, рождающей русский народ, который ей и сын, и муж. Земля вечна, неизменна, была от века и во веки пребудет. К ней неприменимы понятия больше — меньше, лучше — хуже. Она щедра к тем, кто ее почитает и возделывает, но благосклонна и к «блудным сыновьям», покидающим ее, а затем возвращающимся, чтобы припасть к ее лону. В народном (крестьянском) сознании Земля предельно сакральна и соотносится с женским началом, воплощающим стихию жизни.

По мнению современного отечественного психолога В.Н. Дружинина [8, с. 66—67], Христос, являясь спасителем и защитником людей, ближе к матери Богородице, нежели к отцу в структуре идеальной семьи. Триаду, которая в христианстве олицетворяет семью, составляет Бог — Сын, Бог — Отец и Богородица. Богородица выполняет женскую функцию. Структура идеальной православной семьи выглядит следующим образом. Доминантная роль Бога Отца чрезвычайно выражена. Он правит миром семьи: женой, чадами и домочадцами. Бог Отец властвует, но не управляет, или его управление не подвластно земному разумению. Отвечает за дела семьи Мать и Царица Небесная. Сын психологически ближе к матери, чем к отцу, а мать также ближе к сыну, чем к отцу.

Женщина в доме выступает в качестве жены и в качестве матери. В идеальном образе христианской женщины две ипостаси: Дева Мария, которая является супругой Бога Отца и Богородица — мать Иисуса Христа.

В православии, подчеркивает В.Н. Дружинин, доминирует роль Богородицы над ролью жены и, соответственно, материнское отношение над отношением любовным (отношением полов). Не случайно в православной культуре нет акцентуации эротических отношений между супругами: они не отрицаются и не репрессируются, а как бы признаются малозначительными. И тем самым отдаются на откуп российскому язычеству.

Это мнение следует признать вполне обоснованным, так как, действительно, в народной культуре языческие (мифологические, архаические) мотивы были весьма сильны, эротическое (телесное) не только считалось нормативным проявлением сущности человека, но и сакрализировалось.

Многочисленные этнографические и культурологические исследования [21; 22; 23] свидетельствуют, что сексуальность у славян, как и у других народов, рассматривалась как универсальный, космический принцип. Фактически до 20-х годов прошлого столетия во многих областях России сохранился обычай, по которому мужчины сеяли (бросали в землю) культурные растения, сняв штаны, тем самым символически оплодотворяя Землю. Женщины, чтобы вызвать дождь, задирали подола и демонстрировали небу свои гениталии.

В народных играх, считавшимися внехристианскими формами бытия, использовалась богатая система языковых сексуальных символов: из растений это в первую очередь вьюн (венюк), хмель и хрен, из птиц — воробей и чижик, из животных — заяц (горностаи) ласка (соболь), козел, из рыб — щука, линь, белорыбица, из земноводных — жаба (лягушка, рак) [4, с. 251—267].

В народных предбрачных, свадебных и календарных обрядах сохранялись элементы древних оргиастических праздников и группового брака. К примеру, на русском севере в начале XX века существовали такие ритуалы, как «скакания» и «яровуха» [3, с. 49—71].

«Скакания» (от глагола «скакать») происходили накануне венчания в доме жениха, куда молодежь, включая невесту, приходили «вина пить», после чего все становились в круг, обхватив друг друга за плечи, и скакали, высоко вскидывая ноги, задирая подола юбок и распевая песни откровенно эротического содержания. Заканчивалось это групповое веселье сном вповалку.

«Яровуха» (по имени языческого бога плодородия Ярилы) состояла в том, что после вечеринки в доме невесты вся молодежь оставалась там спать вповалку, причем допускалась большая вольность обращения, за исключением интимной близости.

Б.Н. Миронов, изучавший такой вид фольклора как заговоры, распространенные среды крестьян первой половины XIX столетия, обнаружил, что на 6 любовных заговоров с христианской атрибутикой, приходилось приблизительно 25 с языческой; в целом нехристианская символика составляла в заговорах более 80 % [16, с. 19—20].

Между тем, языческие формы сексуальной активности в народной культуре соседствовали с нормами, привнесенными в нее православием.

Христианство ввело в ранг народных ценностей целомудрие. В русских деревнях половая близость до свадьбы сурово осуждалась. В свадебной обрядности был широко распространен обычай «посада»: невеста должна была сесть на особое священное место, но не смела сделать это, если она уже потеряла девственность. Требование сохранения девственности предъявлялось и жениху. Если в первую брачную ночь невеста оказывалась нецеломудренной, брак мог быть расторгнут. Кое-где такой невесте, ее родителям или свахе в знак позора одевали на шею хомут как символ женских гениталий и одновременно знак отнесения «грешницы» к миру не знающих культурных запретов животных [1, с. 94—95].

Такое сочетание языческого (стихийного, архаического «низа») и православного (упорядочивающего, одухотворяющего «верха») начал, которые функционируют по принципу периодической взаимозаменяемости, регулярной инверсии, считается многими авторитетными отечественными мыслителями (Н.А. Бердяевым, Н.А. Ильиным, Н.О. Лосским, В.С. Соловьевым и др.) отличительной особенностью русской ментальности.

Посмотрим, как она отражалась на отношениях внутри традиционной семьи и способах полоролевого воспитания детей.

Традиционная (патриархальная) семья испытывала на себе, как было выше отмечено, влияние двух могущественных сил — православного и языческого, которые, тесно сплетаясь, причудливым образом отражались на практике формирования семейных связей, телесности, мужественности и женственности, их эталонных и повседневных моделей.

Эталонные, идеальные нормы задавало православие, в повседневности превалировали языческие традиции.

Согласно православным канонам, идеал семьи заключался в триединстве супружества, родительства, родства. Идеальным мужчиной признавался Христос, женщиной — Богородица, ребенком — Божественный младенец — символ чистоты и абсолютного совершенства. Отношение к ребенку определялось Христовой заповедью: «Будьте как дети и войдете в Царство Небесное».

В детях, в продолжении рода народ видел главный долг жизни, который человечеству завещал Господь. Деторождение символизировало, по народной вере, единство сакрального (религиозно-нравственного) и профанного (бытового, производственно-нравственного) начал бытия. Исследователь народной медицины Г. Попов писал по этому поводу: «Дети составляют благословение Божие и выражают собой присутствие Святого Духа в семье; они ее опора и счастье: таков преобладающий взгляд народа на детей... Народное понятие «исполнить закон» — значит не только выполнить физиологическое назначение человека, но и получить определенный и полный импульс к жизненному труду и найти вполне ясную для этого цель: трудиться для детей как своих будущих преемников» [19, с. 339].

Под ребенком в православии почти всегда подразумевался сын, а не дочь. По мнению В.Н. Дружинина [8, с. 82—83], ее место в структуре идеальной модели христианской семьи не обозначено. Он считает, что в православии девочка может быть заместительницей матери, поскольку в модели православной семьи мать ближе к сыну, чем к отцу. Русская девочка, дочь — всегда «вторая мама». В песнях, сказках она, как правило, старше своего брата. «Сестрица Аленушка» заботится о своем «братце Иванушке», который ведет себя весьма вольно и непослушно (как и положено более доминантному члену семьи), удовлетворяет его насущные нужды и оберегает от всяческих опасностей.

Воспитание девочки в русской православной семье — воспитание будущей мамы. Идеалом материнства является Богородица, поэтому девочку воспитывали, ориентируясь на этот идеал.

В избах кроме икон, изображающих Спасителя, как правило, были иконы Богоматери, которая почиталась как покровительница детей и женщин. Постоянное созерцание иконы Божьей матери и молитва ей способствовали укреплению в девочке высоких материнских чувств.

Любовь к детям формировалась у девочки с ранних лет через игру в куклы. Кукол девочки нянчили, пестовали, наставляли, наказывали, защищали от нападений шалунов братишек.

Начав с игр с куклами, крестьянская девочка переходила к уходу за младшими братьями и сестрами (а иногда эти процессы происходили одновременно), приобретая для будущей матери знания, умения, навыки. Важнейшими добродетелями для девочки (девушки) признавались целомудрие, кротость, верность, доброта, милосердие, забота, домовитость. Основа женственности — душевная красота, которая даруется Создателем, но которую необходимо помочь девочке стяжать посредством добротолубия.

Девочку обучали тому, что любовь — призвание женщины. Любовью питается ум, укрепляется добрая воля, смиряются негативные чувства. Высший уровень любви — святая любовь — самоотдача до самопожертвования, почитание ближнего как иконы (образа Божия), а наипаче — мужа, суженого своего. Это — любовь духовная. Это цельность, вмещающая все: и душевность (ласку, привязанность, доброту, сочувствие и т.д.), и плоть.

Девочке внушали, что вне брака физическая близость с мужчиной, пусть даже и любимым, недопустима. Вне брака это вообще смертный грех, именуемый блудом. Любое зло обязательно связано с разделением целого, а совокупление блудное — всегда нечисто, разрушительно для целомудрия. Это подрыв основания жизни. Ни здоровья, ни счастья от такой «любви» ожидать не приходится.

Готовя девочку к браку в православной семье, родители (обычно мать) вели задушевные разговоры о том, что ее судьба во многом зависит от чистоты материнского лона, от благородства и образа жизни ее будущего супруга, от душевного равновесия обоих супругов в момент зачатия. Важно, чтобы намерение к зачатию было сознательным, искренним, чистым. Душу свою должно готовить к этому с детства, воспитывая себя в целомудрии и благочестии.

Воспитание мальчика в христианской культуре — это, в первую очередь, формирование будущего отца, доминантного и несущего ответственность за семью.

В православной семье мальчику ненавязчиво внушали, что настоящий мужчина начинается с человечности, с великодушия. Он должен быть снисходи-

телен к слабостям ближних. Он не боится призвать к порядку хулигана, вступить в единоборство с разбойником, истребить врага на поле боя. Но при этом он не становится человеконенавистником. Укротив зло как таковое, он сам не будет злиться на людей неразумных, не ведающих, что творят. Поэтому назначение мужества — защита добродетели с помощью доброй силы (силы духа). Недоброго мужества не бывает. Основные проявления мужества: умения прощать, терпеть, жертвовать, творить добро, жить по совести. Мужество — дорога к счастью. Духовное значение счастья состоит в причастности к источнику бессмертия, в соединении человека с Богом.

Кто боится творить зло, тот имеет «страх Божий», который есть «начало премудрости». Тот, стало быть, и мудр, ибо свободен от страха смерти, а с ним — от всех прочих страхов. Тот значит, и Богоподобен, то есть человечен вполне. Но это же и есть счастье — жить, не боясь никого, кроме Бога! В этом и мужество совершенное.

Православные родители, прежде всего, отец на собственном примере и, апеллируя к авторитетным источникам, пытались мальчика убедить в том, что мужество гражданское — это верность и честь, бескорыстие и принципиальность и, конечно же, любовь к Отечеству (патриотизм).

Мужество неотъемлемо от таких категорий, как Отец, Отечество, Царь и Бог. Слово «муж» (женатый мужчина) содержит в себе понятия: родитель, кормилец, защитник. Бог Отец дает начало миру и всему человечеству. Царь (помазанник Божий) — отец народу. Мужчина, отец — глава семьи. Чем мужественнее отец, тем крепче семейный оплот, тем мощнее стена заступления. Мужество проявляется в уважительном отношении к женщине, любви к детям.

Таким образом, мальчика в православной семье воспитывали на самых высоких, подлинных образцах мужественности, с детства прививали положительное отношение к родительской роли, будущим жене и детям, семье, родительству в целом.

Описанные модели формирования девочек и мальчиков в народной культуре соответствовали идеальным православным предписаниям и, разумеется, в реальной воспитательной практике встречались достаточно редко.

Народные представления об «идеальной» семье, «мужчине», «женщине», смысле деторождения, принципах взаимодействия мужского и женского в мироздании нашли отражение в действиях по оформлению полового роста, развитию у детей полоролевого сознания.

Процесс становления половой идентичности ребенка начинался с момента его рождения. Пол ребенка имел большое значение в будущем для материального благосостояния крестьянской семьи: с мальчиком она приобретала помощника, с девочкой — разорительницу. Повитуха определяла пол новорожденного по явным физическим признакам сразу по выходе младенца из чрева, но поскольку, по поверьям, половые признаки родившегося были «величиной» переменной (подвижной) их требовалось закрепить (поддержать) земными средствами той же природы. Такие взгляды обусловили народные обычаи обрезать пуповину на гендерно маркированных предметах, перевязывать ее волосами матери или отца и хоронить плаценту — иногда вместе с куклой, сделанной по полу ребенка (или куклу клали в колыбель), — в соответствующих «половых» локусах своего (двор) или чужого (поле) пространства [10, с. 55—56; 2, с. 41—42; 13, с. 507—508].

В случаях, если ребенок рождался с неопределенными половыми признаками, обычно обвиняли мать, спрашивая: «Чем прегрешила?» [14, с. 304—305]. Ребенка с признаками обоих полов называли двунастный, двусбруйный, двуполый, куран — от собирательного «курь — куры» = петух (и) и курица(ы) [14, с. 304—305; 6, с. 223]. Наиболее распространенным русским термином бесполого младенца было распетушье. Если половая неопределенность проступала у детей с возрастом в особенностях психики и поведения, то их тоже относили к категории бесполок, а во взрослом состоянии они получали прозвища со значением отличия от обоих полов: (раз)девуля / разбаба — парень / мужик, размужичье — девушка / баба [7, с. 12, 37]. Нормальный в половом отношении ребенок, совместивший черты отца и матери, назывался сумесок [7, с. 361].

Входом в культурное пространство человека считались крестины, которые проходили обычно на третий или восьмой день после рождения ребенка. Именно на крестинах совершалась первое, освященное верой и традицией, утверждение половой принадлежности ребенка через имянаречение и обряды. Так, горшок с кашей (как главное угощение на крестинах) для девочки закрывали платком, а для мальчика — зипуном. Затем гости, приглашенные на крестины, ловили, в соответствии с полом малыша, курицу и ли петуха, помещали ногами вверх в горшок, приносили в избу и ставили на стол. Мальчик должен был вырасти напористым, как петух, а девочка — хозяйственной, домашней, как курочка.

Полоролевую направленность имели многие народные колыбельные песни, в которых младенцу «сообщались» его будущие желательные полоролевые характеристики.

Мальчику пели колыбельную песню, в которой мать перечисляет наиболее привлекательные качества молодого крестьянина:

*«Баю-баю паренька —
На полянке пахарька,
На гулянье форсунка,
На беседе плясунка»* [20, с. 243].

Или

*«Вырастешь большой —
Станешь под окошком секарек,
На полоске пахарек,
В темном лесе лесничок!
Станешь птичку ловить,
И родителей кормить!»* [20, с. 243].

Для девочки пели такую колыбельную песню:

*«Баю-баю девушку —
На полянке жнеюшку,
На лужке грабеюшку,
У стола стряпеюшку,
У окошка швеюшку!»* [12, с.65].

Эта колыбельная песня перечисляет основные виды деятельности, в которые будет в будущем включена девочка. Это сельскохозяйственный и домашний

труд. Мать надеется, что ее дитяtko вырастет сильным и здоровым и сможет легко справиться с ними. Следует заметить, что, достигнув 6—7 лет, крестьянские девочки сами становились няньками младших братишек и сестреночек, напевая им колыбельные песни. Уроки «баюкать» девочкам давала мать, начиная с 3—4 летнего возраста [15, с.17].

Характеристика идеального мужчины нашли отражение в таком жанре фольклора как сказка. Герой многих из них — Иван — крестьянский сын — обретает счастье через терпение, смекалку, нестяжательство, доброту, верность, целеустремленность, силу духа, почитание старших (мудрых), стойкость, сострадание живому (людям, животным).

Идеал женщины, воплощенный в сказке, содержит в себе весомую языческую составляющую. Кроме того, что героиня обладает телесной и душевной красотой, ей, как правило, присуща «премудрость» — в контексте сказки — способность к волшебству, чародейству, колдовству. Покорить такую женщину можно только мудростью и умом, что обеспечит счастливую семейную жизнь супругов до самой кончины.

С помощью былин, преданий, сказок у детей формировались первоначальные представления о наиболее значимых, с точки зрения народной культуры, качествах личности мужчины и женщины, дети мягко и органично готовились к будущей семейной жизни, родительству.

Едва ли не важнейшей социальной характеристикой человека в народе признавалось трудолюбие, которое применительно к женщине включало мастерское владение традиционно женскими, применительно к мужчине — традиционно мужскими занятиями.

Интуитивно догадываясь, что первые жизненные впечатления ребенка имеют колоссальное значение для его социального становления как существа определенного пола, наши предки старались обозначить половую дифференциацию с самого начала жизненного пути, организуя соответствующим образом предметно — символическое пространство вокруг младенца. Как только рождалась девочка, ее вводили в женское пространство, которое сопрягалось с прядением и его атрибутами. Начиналось все с того, что новорожденной перерезали пуповину на прялке или веретене, а также прикладывали ее к этим предметам. Пуповину девочке старались отрезать так, чтобы она упала на женскую работу, в частности на пряжу. Нередко в детскую кроватку помещали веретено, прялку, обязательен был приговор, чтобы девочка успешно овладела этим занятием. С этой же целью ребенка передавали крестной через прялку. С пяти — шести лет девочку начинали учить прясть и ей впервые разрешали спрясть нитку из грубой шерсти или очеса. Полученную пряжу затем сжигали, а золой полагалось накормить ребенка либо дать вдохнуть дым от пряжи. Все эти ритуальные действия совершались для того, чтобы у девочки работа в руках горела.

К моменту совершеннолетия девушка полностью осваивала мастерство прядения, что, по народным воззрениям, предвещало счастливое замужество. Следует заметить, что связь прядения и удачного замужества прослеживалась во многих действиях добрачной и свадебной обрядности. Так, например, девушкам положено было прясть благовещенскую или четверговую нить с приговором о суженом. По новине (спряденных и сотканых холстах) они гадали о браке, расстилая холст, молились об умении прясть, то есть о хорошем приданом, как необ-

ходимой основе удачного замужества и счастливого супружества. Когда уже сваты задками пробирались к дому, их полагалось хорошенько отхлестать мотком ниток — для удачного сватовства.

По аналогичным механизмам совершалось приобщение мальчика к мужскому сообществу, которое репрезентировалась через предметы и знаки, символизирувавшие мужские роли: нож, топор, пика, гвозди, крюки и др.

Выше было отмечено, что глубоко укорененное в народной культуре мифологическое (аналоговое, холистическое) мышление воспринимало реальность как непрерывную череду метаморфоз, взаимопревращений, где противоположности сталкиваются, но никогда не являются абсолютными антагонистами. Тем самым мир традиционалистом виделся как пространство бесконечной игры, которую ведут все наделенные душой сущности.

Отношение к миру как к игре вызывало ответное восприятие ее как важнейшего, сакрального пласта бытия. Игра выступала инструментом вочеловечивания ребенка, помогала его половой идентификации, полоролевой адаптации.

Таковыми играми для младших детей (3—4 лет) были: «Зайнышка», «Царевна — королева», «В хороводе были мы», «Селезень и утка». Дети в 5—6 лет играли в игры типа «Бояре — княгине», «А мы просо сеяли», «Я на бочке сижу», «Катюшенька черноброва», «Мост». Ребята 7—8 лет играли в «Подушечку», «Хожу я, гуляю», «Ходя ли барине по карогоду», «В смолу».

Самые простые игры, в которые играли крестьянские дети, связаны с выбором партнера другого пола. Как верно замечает М.Н. Зыкова [11, с. 121—125], это, с одной стороны, позволяет усвоить норму гетеросексуальных отношений, с другой стороны, норму добровольности выбора («по симпатии»).

Такова, к примеру, игра «Царевна — королева». Участники игры становятся в хоровод, за кругом находится девочка («царевна»), выбранная с помощью считалки. Приведем текст:

*По-за городу гуляет
Царевна — королева.
Пожалуйте в городок,
(участники хоровода поднимают руки «арками»)
Царевна — королева.
К кому хочешь подойти,
Царевна — королева.
Да пониже поклонись,
Царевна — королева.
Да по городу пройдишь,
Царевна — королева.*

В соответствии с текстом песни «царевна» подходит к выбранному мальчику, кланяется, идет под руку с ним навстречу движению хоровода, затем выводит его за хоровод (за «город»). Игра начинается снова, но со словами «царевич — королевич».

В ходе такой и подобных игр ребенок не просто усваивает норму поведения, но делает это в наиболее адекватных (игра) условиях, которые повышают его самооценку, позволяя выступить в роли «царевича» и «царевны». Для ребенка та-

кого возраста свойственно отождествлять символ и реальность, что позволяет действительно почувствовать себя «царевичем».

Кроме того, весьма важным фактором воздействия, обеспечивающим наиболее полное усвоение нормы, выступает и ритмическая организация игры (мелодия, ритмизированный хороводный шаг), и особенности мелодики: все подобные игры построены на ясных, светлых, простых мотивах. Для маленького ребенка важным является и то, что эту игру не надо «выучивать», потому что, как во многих играх, вторая строчка повторяется и на начальных этапах можно просто повторять ее, слушая запев. Припев же всегда одинаковый и зависит только от пола очередного «героя» игры.

В этих играх значительное содействие оказывают и телесные контакты. В хороводе дети держатся за руки; выбрав пару, мальчик (девочка) телесно общается с представителем другого пола, усваивая начальные важнейшие нормы такого общения. Таким образом, в народных играх восприятие норм полоролевого поведения достигаются через синкретическое (комплексное) воздействие на телесную и душевную сферы ребенка.

Одной из древнейших эротических игр является «Заинька». Анализ ее скрытого (сакрального) смысла показывает, что содержание текста — о совокуплении.

Заяц, как было сказано выше, считался в народной культуре одним из символов мужского (фаллического) начала; «сад» и «веночек» — женские символы. Зная значение этих символов, нетрудно реконструировать подлинный смысл игры:

*Заинька за садочком,
Серенький за садочком,
Заинька, войди в садик, серенький, войди в садик.
Заинька, рви цветочки, серенький, рви цветочки!
Заинька, вей веночки, серенький, вей веночки!
Заинька, на головку, серенький, на головку!
Заинька, пританцуй, заинька, пританцуй!
Заинька, выбирай, серенький, выбирай! [15, с 221].*

Данная игра на сакральном уровне давала представление об условном «сценарии» сексуальных отношений.

Игры «В смолу», «В хороводе были мы» в целом схожи с предыдущими. Их отличие состоит в том, что действие разворачивается уже внутри хоровода, а его героем становится «парочка» (мальчик и девочка, выбранные по жребью), которые затем, после окончания песни, выбирают себе новую пару (девочка мальчика и наоборот).

*В хороводе были мы,
Ай — люли, были мы.
Увидали парочку,
Ай — люли, парочку.
Постой, пара, поклонись,
Ай — люли, поклонись.
Хороводу покажись,
Ай — люли, покажись.*

Эта «парочка» (мальчик и девочка) действует и в игре «Селезень и утка» [17, с. 36], где герои моделируют один из эпизодов будущей семейной жизни. Вот описание этой игры. Играющие встают в круг, в середину которого ставят утку (девочку), за кругом — селезня (мальчика), который старается ворваться в круг и поймать утку. При этом поют:

*Селезень ловил утку,
Молодой ловил серую.
Поди, утица, домой!
Поди, серая, домой.
У тебя семеро детей.
Восьмой — селезень.*

«Парный принцип» соблюдается в очень популярной народной игре «Горелки». За водящим игроки выстраиваются попарно, одна пара за другой. Перед началом игры может идти следующий разговор. Водящий (вожак) говорит:

«Горю, горю, дуб!»

Задняя пара спрашивает:

*«Что ты горишь?»
«Хочу красную деву!»
«Какую?»
«Тебя молодую».*

После этого пара бежит, а вожак старается поймать беглянку [18, с. 118].

Дети старше пяти лет играли в так называемые «поцелуйные» игры. От описанных выше они отличаются тем, что каждый куплет заканчивается поцелуем выбранного партнера (партнерши). Такова, к примеру, игра «Бояре — княгини», в процессе которой дети знакомились с нормами поведения периода ухаживания.

По мнению М.Н. Зыковой [11, с. 126—127], важно, что участник народной игры является не только объектом воздействия, но и, в первую очередь, субъектом деятельности; он относительно самостоятельно творчески воссоздает (создает для себя) норму полового поведения. Ситуация игры без соревновательного момента создает благоприятный психологический климат для усвоения информации. Участник игры заведомо успешен и уверен, что у него все получится.

Кроме того, фольклорные игры отличаются тем, что их темпоритмика соответствует ритму сердечной деятельности в ее нормальном варианте. То есть фольклорная игра улучшает соматическое здоровье ребенка. Субъект игры, сам воспроизводя ее ритмику, обеспечивает дополнительную силу и глубину воздействия через механизм аутосуггестии: известно, что повторение ритмизированных текстов способствует вхождению в трансовые (измененные) состояния сознания, в которых эффект воздействия многократно усиливается.

Очень многие фольклорные игры, как тонко замечает М.Н. Зыкова, построены на противопоставлении женского и мужского начала, что внешне предельно четко выразилось в пространственно — композиционной организации игры. Так, игры типа «Бояре — княгини», «А мы просо сеяли», «Цепи — цепи кова-

ны» начинались с выстраивания друг напротив друга мальчиков и девочек в линию. Этот простейший игровой прием на самом деле имеет важнейшее значение, с одной стороны, субъект имел возможность уподобиться с другими «элементами» системы (я как все девочки, я рядом со всеми девочками, я — девочка, «мы», все, стоящие в этой линии и в этой одежде — девочки); с другой стороны, субъект мог четко представить границы этой системы и отделить ее от другой системы («они», стоящие напротив, — мальчики; они другие, чем мы). Далее в таких играх, как правило, определяется ПАРА — мальчик и девочка. Здесь происходит более глубокая и четкая дифференциация не только систем «Мы» и «Они», но и представления «Я» как элемента системы «Мы» (девочки) и «Он» как элемента системы «Они» (мальчики).

Проиллюстрируем это текстом:

Княгини, да мы к вам пришли! (Мальчики к девочкам)

Бояре, да вы зачем пришли? (Девочки к мальчику)

Княгини, да мы невесту выбирать!

Бояре, да вам которая нужна?

Княгини, да нам вот эта вот нужна!

Бояре, да покажите жениха!

Затем определяется ПАРА, причем до конца игры и жених, и невеста еще принадлежат системе чисто пространственно — находятся внутри линии. Только в последний момент игры, когда мальчик, разбежавшись, разрывает цепь (линию) девочек, забирает выбранную невесту, ПАРА вычленяется из общего действия.

В играх другого типа — «поцелуйных» — действие строится на выборе партнера и образовании пары с ним. Здесь субъект игры изначально поставлен в условия, когда он выступает как отдельный элемент системы «Мы» при выборе, обязательно выбирая человека из системы «Они».

Со вьюном я хожу,

С золотом я хожу.

Я не знаю, куда вьюн положить...

.....

Я ко молодцу, я ко молодцу,

Я ко молодцу иду, иду, иду.

Поцалую, поцалую,

Поцалую, да и прочь отойду.

(Соответственно, мальчик пел: «Я ко девице иду»).

То же самое можно наблюдать в играх «Подушечка», «Царевна — королева» и др.:

... Кому цветы, кому алы, а мне мила друга (Поет девочка).

... Кому цветы, кому алы, а мне красну девку (Поет мальчик). («Подушечка»).

Ходя ли барине по кароходу,

Ища ли барине ласкову тещу,

Приветну невесту. («Ходя ли барине по кароходу»).

Анализ текстов фольклорных «полоролевых» игр показывает, что активная роль принадлежит мужскому началу, пассивная — женскому. Отнеся себя к категории «мальчики» или «девочки», научившись при предоставлении соответствующих внешних условий разделять системы «Мы» и «Они», субъект постепенно учился вычленять себя как элемент системы «Мы». Отнеся себя к системе «Мы», субъект как бы отвечает на вопрос: «кто я?» — пока весьма грубо: «Я — девочка», «Я — мальчик». Когда субъект в состоянии ответить на вопрос «Кто я?», окружающий мир посредством народной игры и других видов фольклора задает ему следующий вопрос: «Каким должен быть этот «кто»?». Этот мир предлагает и «подсказки», например, в виде устойчивых речевых оборотов: «красна девица», «добрый молодец» [11, с. 128—131], которые выступают нормативными (культуросообразными) моделями полоролевой идентичности.

Для «красной девицы» были значимы черты внешности, составлявшие эталонный облик красоты. Это белый цвет лица и тела, румяные щеки: «Бела, румяна, ровно кровь с молоком», «На личике ала кровь с молоком переливается» [6, с. 196]. Это гармоничная фигура, величавая походка, ясные глаза, черные брови: «Грудь лебедина, походка павлина, очи соколы, брови соболю» [6, с. 242]. У нее белые, ровные зубы, длинные, густые, русые волосы, мелодичный приятный голос.

«Добру молодцу» присущи следующие внешние характеристики: высокий рост, красивая осанка, белизна лица и тела, ясные глаза, черные брови [7, с. 262].

Важно отметить, что в произведениях фольклора внешняя красота у главных героев обязательно спаяна с красотой внутренней — нравственной. А добродетели помогают им преодолеть все препятствия и обрести заслуженное счастье. Тем самым в народном сознании полоролевая идентичность (нормативность) подразумевает состояние физической (телесной) и душевной гармонии (красоты), где внешнее есть отражение внутреннего, его манифестация.

Опыт формирования гендерной идентичности ребенка, накопленный народной культурой, может оказать значительную пользу при организации полоролевого воспитания в различных образовательных структурах.

Список использованной литературы

1. Байбурин, А.К. К описанию организации пространства в восточнославянской свадьбе / А.К. Байбурин, Г.А. Левинтон // Русский народный свадебный обряд. Исследования и материалы. Под ред. К.В. Чистова и Т.А. Берштам. — Л.: Наука, 1978.
2. Байбурин, А.К. Ритуал в традиционной культуре: Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. — СПб., 1993.
3. Берштам, Т.А. Девушка-невеста и предбрачная обрядность в Поморье XIX — начале XX вв. / Русский народный свадебный обряд. Исследования и материалы. — Л.: Наука, 1978.
4. Берштам, Т.А. Совершеннолетие девушки в метафорах игрового фольклора (Традиционный аспект русской культуры) / Этнические стереотипы мужского и женского поведения. Отв. ред. А.К. Байбурин и И.С. Кон. — СПб.: Наука, 1991.
5. Бондарева, С.К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества / С.К. Бондарева, Д.В. Колесов. — М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2004.
6. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. — М., 1978—1980. Т. 2.
7. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4.
8. Дружинин, В.Н. Психология семьи. — СПб.: Питер, 2006.
9. Дугин, А. Философия традиции. — М.: Арктогея-Центр, 2002.
10. Зеленин, Д.К. Восточнославянская этнография / отв. ред. К.В. Чистов. — М., 1991.
11. Зыкова, М.Н. Фольклоротерапия. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.
12. Книга нежности. Колыбельные песни народов СССР / сост. В. Александров. — М., 1985.

13. Листова, Т.А. Обряды и обычаи, связанные с рождением детей. Первый год жизни / Русские. Отв. ред. В.А. Александров, И. Власова, Н.С. Полищук. — М., 1997.
14. Максимов, С.В. Год на севере. — Архангельск, 1984.
15. Мельников, М.Н. Русский детский фольклор. — М.: Просвещение, 1987.
16. Миронов, Б.Н. История в цифрах. Математика в исторических исследованиях. — Л.: Наука, 1991.
17. От прибаутки до былины (Русский фольклор) / сост. В.П. Аникин. — М.: Худож. литература, 1991.
18. Панкеев, И.А. Обычай и традиции русского народа. — М.: Олма-Пресс, 1999.
19. Попов, Г. Русская народно-бытовая медицина: По материалам этнографического бюро князя В.Н. Тенишева. СПб., 1903.
20. Русская народная поэзия. Лирическая поэзия / сост. Ал. Горелов. — Л., 1984.
21. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян. — М.: Наука, 1981.
22. Топорков, А.Л. Малоизвестные источники по славянской этносексологии (конец XIX — начало XX вв.) / Этнические стереотипы мужского и женского поведения. Отв. ред. А.К. Байбурин и И.С. Кон. — СПб.: Наука, 1991.
23. Топорков, А.Л. Материалы по славянскому язычеству (культ матери-сырой земли в д. Присно / Древнерусская литература. Источниковедение. Сб науч. трудов. Отв. ред. Д.С. Лихачев. — Л.: Наука, 1984.

А.Е. Крикунов

ТОТАЛЬНОСТЬ КУЛЬТУРЫ КАК ТОТАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Кросскультурная проблематика в современной педагогике неизбежно оказывается перед вопросом о самой возможности взаимосотнесения образования и культуры, причем это соотнесение, парадоксальным образом, внешне зачастую принимает форму построения возможной демаркационной линии между культурой и образованием. Развертывание проблематики взаимоотношений мира культуры и мира образования, исходя из интересов и задач педагогики, вынужденно становится рассечением двух миров. На первый взгляд, только в этом случае появляется возможность определения предмета педагогического дискурса. Само существование педагогики, при таком подходе к ситуации, зависит от максимально последовательного вычленения сферы образования из сферы культуры. Причем, такое вычленение не может быть проведено по линии образования как системы учебных заведений. Этот подход недопустимо сужал бы предмет педагогики, которая сегодня едва ли может обойтись без социальной, экономической и прочей проблематики.

Но, предположим, что мы все же отождествляем мир культуры и мир образования. Какими тогда представляются перспективы образования исходя из возможных трактовок культуры? И, соответственно, какие вопросы будут вставать перед педагогикой, в сферу интересов которой попадет не отдельная сфера культуры, а культура в целом? Как в этом случае будет педагогически осмыслено различие между культурами?

Не пытаясь систематизировать бесчисленные толкования термина «культура» обозначим только лишь магистральные направления, отталкиваясь от деления возможных подходов на аксиологические и антропологические. Первые, как из-

вестно, предполагают понимание культуры как средства совершенствования человека, раскрытия его духовной и нравственной сущности. Таким образом, культура связывается не просто с наличным уровнем, состоянием цивилизации, но с воплощением некоей истинной сущности человека, его подлинной человечности. Соответственно, хотя мы и можем предположить наличие специфических для данного общества, народа ценностей, подобный подход по преимуществу предполагает единство ценностей для всего человечества. Как следствие, становится возможным говорить о низкой или высокой культуре, отталкиваясь от собственных представлений об идеале. Культурой в узком значении этого слова признается преимущественно «ценное», «позитивное». Взгляды представителей этого направления может суммировать фраза Н.О. Лосского: «Этика может установить единство цели поведения всех существ и единую систему ценностей» (4, с. 415).

Применительно к образованию такой подход обозначает перспективу обоснования и ценности самого образования как приближающего к раскрытию в человеке его подлинной, гуманистической сущности. Если «гуманистическая парадигма образования внутренне предполагает формирование такой духовной позиции человека, которая вытекает из универсального, ценностно-рационального знания о мире» (7, с. 253), то взаимодействие образования и культуры становится своеобразным «считыванием» закрепленного в культуре образа идеального человека. В свою очередь, этот образ признается не просто наличествующим в культуре, но, в большинстве случаев, онтологически верным, истинным.

Антропологические концепции культур расширяют содержание рассматриваемого понятия. С. Кармин пишет, что культура в таком понимании охватывает все, что отличает жизнь человеческого общества от жизни природы. Соответственно, к антропологическим концепциям следует относить и репрессивные концепции культуры (Ж.-Ж. Руссо, З. Фрейд, ряд постмодернистских концепций). Определяющее антропологическое понимание культуры воспроизводство оппозиции природа-культура, однако, ставит перед исследователем проблему определения принципа демаркации, на основании которого можно было бы разграничить эти феномены. И если действительно «образование и культура не две разные сферы цивилизации, а одно и то же», то это означает, что разграничение природы и культуры позволяет определить сферу, внутри которой вообще следует говорить об образовании как феномене. Речь идет о характерном для XIX—XX вв. отнесении образования исключительно к антропологической сфере.

Чтобы подчеркнуть сложность проблемы, обратим внимание на два момента, в каком-то смысле обрамляющих состоявшееся рассмотрение этого вопроса. Во-первых, напомним, что трактовка этого вопроса Г.В.Ф. Гегелем, хотя и предполагает квалификацию образования как прерогативы человека, в то же время, ставит в зависимость от человека, или, точнее, от «мирового духа», вообще любую предметность, *инобытие* в целом. Иначе говоря, в его системе, по сути, не существует *инобытия*, которое бы не было создано человеком, а значит и сама проблема демаркации природы и культуры оказывается практически лишенной смысла. Во-вторых, напомним вывод К. Леви-Стросса, согласно которому линия разграничения между природой и культурой вообще не может быть проведена сколько-нибудь адекватно (2, с. 135—139), что закономерно ставит вопрос о природном в культуре. В этом случае использование термина «антропология» становится методологическим приемом и не должно вести к каким-либо онтологическим следствиям.

В целом, и аксиологическое и антропологическое направления в определении культуры ставят перед педагогикой сходные вопросы. К. Гирц, придерживавшийся сходной классификации, в своем исследовании, переведенном на русский язык еще в 1997 году, замечал: «Как бы ни были различны подходы к определению природы человека, свойственные просветителям и классикам антропологии, одно у них общее: в основе оба типологичны. Они стремятся создать образ человека как модель, архетип, платоническую идею или аристотелевскую форму, по отношению к которой каждый настоящий человек <...> будет лишь отражением, искажением, приближением. Просветители достигали этого, снимая покровы культуры с конкретного человека и наблюдая, что остается — природный человек. Классики антропологии, — вынося за скобки общее в разных культурах, — и наблюдая, что получается, — консенсусный человек. И в том и в другом случае результат тот же, который обычно достигается при всех типологических подходах к научным проблемам: различия между индивидами и между группами индивидов отходят на второй план» (1, с. 134). Таким образом, отнесение образования к сфере культуры, прежде всего остального, предполагает определенное единство этого феномена, сохраняющееся при различных трактовках культуры. Следовательно, расширение содержания понятия образования, достигаемое за счет признания образовательного смысла культуры в целом, а не только лишь системы соответствующих социальных институтов, только ставит перед педагогикой новые проблемы, связанные с рассмотрением образования вне его конкретных воплощений в той или иной культуре, равно как и вне его обязательного признания в качестве ценности. Иначе говоря, утверждение о необходимости «культуросообразности» образования еще не ведет к решению вопроса об образовании как о феномене, то есть о том, что «абсолютно изъясляет самого себя» (6, с. 21). Этот вопрос как раз и оказывается «основным вопросом», определяющим перспективы педагогического знания в его исходных основаниях.

Другое дело, что найденный и определенный таким путем феномен образования станет единой основой всякой культуры, что вернет нас к одному из старых структуралистских противоречий: различие между культурами, очевидно, вступает в противоречие с неизменностью законов самого образования культур. Применительно, например, к историческому процессу это означает, что представление об уникальности каждой эпохи и тем более об уникальности каждой исторической личности, неизбежно противоречит представлению о неизменности законов духа. Различия между конкретными системами, будь то коллектив, этнос, культура, цивилизация становятся случайными и необязательными перед единством правил образования самих структур. В некотором смысле, выявление правил, законов, принципов возникновения и существования подобных систем не столько устанавливает, сколько стирает возможно существующие между ними границы. Ставя аналогичную проблему в отношении истории философии, П. Рикер замечал: «Эта апория возникает, как только мы противопоставляем историческое существование философии идее истины в том ее виде, в каком она, в первом приближении, предстает перед нами. В самом своем первоначальном смысле истина предстает перед нами в качестве регулятивной идеи, в качестве задачи, нацеленной <...> на унификацию познания, то есть на устранение разнообразия, существующего как в сфере нашего знания, так и в сфере мнений. Именно такая идея истины сообщает нашему историческому бытию некую болезненность, вно-

сит в него беспокойство и толкает к разочарованиям, побуждая нас видеть завершенность знания в его единстве и неизменности» (5, с. 59). Таким образом, структуралистские интерпретации культуры, ведущие к вычленению разного рода структур, уже дают повод при изучении культуры и образования акцентировать внимание не на развитии, движении, а на стабильности и покое.

Может быть, именно это стирание различий между культурами и есть образование? И если все, что принадлежит культуре, принадлежит и образованию, то не означает ли это, что проницаемость законов образования сделает проницаемыми законы культур, лишив культуру тайны и исчерпав ее в познании?

Список использованной литературы

1. Гирц К. Влияние концепции культуры на концепцию человека // Антология исследований культуры. Т.1. Интерпретации культуры. — СПб.: Университетская книга, 1997. — С. 115—138.
2. Деррида Ж. Письмо и различие / Пер. с франц. А.Гараджи, В.Лапицкого и С.Фокина. Сост. и общая ред. В.Лапицкого. — СПб.: Академический проект, 2000. — 432 с.
3. Кармин С. Культурология. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Издательство «Лань», 2003. — 928 с.
4. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. Основы Этики // Лосский Н.О. Ценность и бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей / Худож.-оформитель Б.Ф.Бублик. — Харьков: Фолио; М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. — С. 215—504.
5. Рикер П. История и истина / Пер. с фр. — СПб.: Алетейя, 2002. — 400 с.
6. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В.И.Колядко. — М.: Республика, 2000. — 639 с.
7. Философская антропология и гуманизм: Коллективная монограф. — Владимир: ВГПУ, 2004. — 312 с.



Методология историко-педагогического познания

М.В. Богуславский

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ XX ВЕКА: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Заканчиваются нулевые годы. Их сменяют десятилетия. В отечественной истории, как правило, в это десятилетие реализовывалось то, что вызревало в предшествующее время. Если отойти от большой истории в сферу развития методологии истории отечественного образования, то сейчас на сгибе нулевых и десятых годов самое время задуматься над тем, чем для отечественной педагогики был XX век, чем он для нее стал и что там впереди?

1. Методология исследования отечественной истории педагогики XX века

За прошедший двадцатилетний период существенным образом оказалась пересмотрена, уточнена и дополнена трактовка процесса развития отечественной педагогики XX века. Такой результат стал возможен, благодаря той серьезной и продуктивной исследовательской работе, которая была проведена отечественными историками образования за последние годы. Напряженный творческий поиск был вызван объективными последствиями произошедшей в начале 90-х годов мировоззренческой и методологической трансформации историко-педагогической науки. Обнажившиеся лакуны и деформации в познании феноменов прошлого объективно сформировали исследовательскую программу, своего рода задание историкам педагогики.

Это были проблемы источниковедческие и эвристические, гносеологические и прогностические, а, в первую очередь, методологические.

Среди наиболее существенных достижений историко-педагогических исследований прошедшего времени можно выделить следующие:

1. Творчески-критическое переосмысление современных подходов историософии и науковедения, философии и методологии педагогики. В частности, это выразилось в применении к анализу процесса развития отечественной педагогики XX века синергетического, культурологического, цивилизационного, антропологического, аксиологического и парадигмального подходов.

2. Кардинальное расширение и обогащение философско-мировоззренческой, идейной базы российского образования на основе обращения к трудам Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.В. Розанова, П.А. Сорокина, П.А. Флоренского, Г.Г. Шпета и других мыслителей.

3. Возвращение в отечественную историю образования наследия до этого запрещенных оригинальных педагогических мыслителей, плодотворных направ-

лений и целых ее плодородных пластов, прежде всего педагогического наследия Российского Зарубежья.

Все это придало интерпретации развития отечественной педагогики XX века действительно присущий ей альтернативный и вариативный характер, создало благоприятные предпосылки для рассмотрения ее как процесса отличающегося острой дискуссионностью и полемичностью, столкновением различных позиций и подходов [3, с.51—55].

Во многом на данной основе, складывались благоприятные методологические основания для трактовки процесса развития отечественного образования в его реальной полноте и целостности, преемственности и дискретности, трансляции традиций и инновационных трансформациях. Все это в целом **создало предпосылки для представления новой модели процесса развития отечественной педагогики XX века.**

Данное обстоятельство тем более существенно, что, по-прежнему, существует серьезный дефицит обобщающих работ, дающих целостную характеристику сложнейшего процесса **соотношения преемственности и дискретности** в развитии основных направлений педагогической науки в XX веке, раскрывающих глубокое и адекватное познание сущности историко-педагогического процесса этого периода. Причем в том аспекте, когда история педагогики понимается в широком культурно—образовательном плане, как фактор, без которого невозможно продуктивное решение современных проблем развития российского образования и педагогической науки.

Для осуществления такого моделирования необходимо представить трактовку его основных дефиниций. Прежде всего, это касается таких понятий как «непрерывность» и «дискретность». В словарях дефиниция «**непрерывность**» — это свойство, выражающая сущностные характеристики вероятностной действительности, ее целостность, неограниченность в пространстве и времени, взаимообусловленность ступеней эволюционного развития действительности.

Дефиниция «**дискретность**» (от лат. *discretus* — разделенный, прерывистый), противопоставляется непрерывности и трактуется как изменение, происходящее через некоторые промежутки времени (скачками). При этом подчеркивается, что дискретность — это свойство, отражающее ограниченность вероятностной действительности в пространстве и времени, её делимость, различие частей и несводимость этапов развития действительности.

Если обратиться к развитию историко-педагогического процесса, то дискретность основывается на делимости и определённой степени внутренней дифференцированности процесса развития истории образования, а также на относительно самостоятельном существовании составляющих его устойчивых элементов, качественно определённых структур: педагогических направлений, систем, теорий и т. п.

Непрерывность, напротив, выражает единство, взаимосвязь и взаимообусловленность элементов разворачивающегося во времени и пространстве историко — педагогического процесса. Именно единство частей целого и обеспечивает возможность самого факта существования и развития объекта как целого.

В данной связи и структура отечественного историко-педагогического процесса XX века, раскрывается как единство прерывности и непрерывности. Непрерывность в развитии данного процесса выражает его относительную устойчи-

вость. Прерывность же выражает переход стадий в новое качество. Одностороннее подчёркивание только прерывности в развитии означает утверждение полного разрыва этапов и тем самым потерю связи. Признание только непрерывности в развитии ведёт к отрицанию каких-либо качественных сдвигов и по существу к исчезновению самого понятия развития.

Дефиниции «непрерывность» и «дискретность» в историко-педагогических явлениях опредмечиваются через понятия «преемственность» и «инновации». В данной связи под **преемственностью** понимается процесс сохранения и передачи педагогического знания и опыта, характерного для определенного исторического периода, **традиция** же представляет собой форму осуществления этого процесса.

Инновации — специфический вид деятельности, направленной на модификацию, совершенствование традиционных и создание новых форм образовательной деятельности.

Преемственность проявляется в различных формах. **Внешняя преемственность** в педагогических знаниях и опыте осуществляется в виде своего рода педагогической эстафеты во времени, сопровождающейся качественными преобразованиями в осмыслении явлений и во взаимообогащении педагогических идей и опыта данного исторического периода. Это способствует совершенствованию и упорядочению имеющейся в обществе педагогической системы, но не определяет переход ее на более высокий уровень.

Также можно выделить **внутреннюю генетическую преемственность** как закономерную связь между качественно различными историческими этапами развития педагогических знаний и опыта. При этом можно выделить основные формы ее проявления: непосредственную и опосредованную, непрерывную и дискретную. Когда накопленный педагогический опыт, переходя от поколения к поколению, развиваясь и обогащаясь, постоянно находится в обращении, тогда осуществляется *непрерывная преемственность*. Если ценности, которыми дорожили в определенную эпоху, затем перестают быть приоритетными, заменяются иными, а в более позднюю эпоху вновь возвращаются на новом витке исторического развития, то проявляется *дискретная преемственность*.

В диалектическом единстве «преемственность — инноваций» заключены процессы передачи, наследия и развития человеческого опыта. При этом преемственность — инновации взаимодополняемы. Инновации ориентированы на новое, устремлены в будущее, преемственность — обращена к наследию, ориентирована на прошлое, а в связке они составляют необходимый компонент функционирования научного знания.

В развитии педагогической науки и практики аксиоматична связь преемственности и новаторства, но в каждый определенный исторический период можно наблюдать превалирование одного процесса над другим. Поэтому важно рассматривать «преемственность и инновации» в развитии основных направлений отечественного педагогического знания на протяжении достаточно длительного исторического периода — XX века в их диалектическом единстве и взаимосвязи по следующим аспектам:

- по отношению к предшествующему этапу развития педагогического знания;
- по характеристике внутренних тенденций развития каждого направления отечественной педагогической мысли как на протяжении всего XX века в це-

лом (по интенсивности процесса и по его продолжительности), так и по приоритетности целей и задач внутри каждого конкретного периода (от начала XX века до Октябрьской революции, в советский период, в постсоветский период до рубежа XX—XXI веков);

• *по соотношению к тенденциям развития* мирового педагогического процесса [6, с. 8—13].

Вместе с тем определяя методологические подходы к моделированию развития отечественного педагогического процесса XX века нельзя обойтись и без некоторых положений **из арсенала синергетики**.

Как известно синергетика исходит из того, что новые научные идеи, понятия, гипотезы порождаются не только новыми (в нашем случае педагогическими) фактами, но и многообразными нелинейными связями между теориями. «Родившись на свет», концепции в соответствии с законами самоорганизации начинают затем собственный достаточно самостоятельный путь. Благодаря этому генезис педагогического мировоззрения имеет свою внутреннюю логику, не совпадающую (но своеобразно резонирующую) с внешними социально-политическими детерминантами.

Другой существенной чертой синергетического миропонимания является новая картина роста научно-педагогического знания. Особое внимание уделяется полифоничности познаваемых процессов (их альтернативности, вариативности), обнаружению в них нераскрытых или недостаточно раскрытых состояний, признание большей роли случайности в их развитии.

Действительно, во внешне «нестолбовых» процессах развития отечественной педагогик XX века, зачастую как раз и воплощались ведущие педагогические тенденции, специфично резонирующие с социальными факторами, но в той конкретной обстановке никакого влияния на развитие педагогики не оказывавшие. Появление в альтернативных развилках «веера возможностей», имеющих вероятностный характер реализации, дает историку образования благоприятную возможность для сравнительно-сопоставительного изучения многовариантной ситуации, выстраивания прогностичных путей развития, объяснения механизмов возникновения нового. При такой гносеологической установке отечественный историко-педагогический процесс XX века в целом приобретает подвижный, динамичный характер, одновременно целенаправленный и спонтанный.

В данной связи особый интерес представляет такой тип самоорганизации процесса, который связан с развитием педагогических систем, способных аккумулировать в себе, сохранять, транслировать и использовать историко-педагогический опыт («социокод»). Здесь особое значение приобретает ключевой для синергетики постулат — нелинейность процесса историко — педагогического развития, происходящего в результате возникающих в нем качественных изменений. Центрация на узловых проблемах сочетается с учетом влияния малых педагогических процессов, которые воздействуют на макросистему, а не наоборот, как в основном трактовалось ранее.

Выявление таких новых продуктивных идей, решений, не сводимых к предыдущим, несомненно, несет в себе существенный прогностичный потенциал. Как известно, синергетика исходит из постулата, что будущее развитие процесса не ретросказуемо и не предсказуемо в том плане, что не детерминируется прошлым и настоящим. Более того, будущее существеннее влияет на настоящее, чем

прошлое. С этим связаны известные гипотезы о нелинейности и многомерности исторического времени, в котором не исчезает, а существует в другом измерении прошлое и достаточно реально уже имеется будущее.

Все это предполагает в осуществлении педагогической прогностики смену методологических приоритетов. Необходимы перенос внимания с внешних факторов (потребности общества в тех или иных специалистах, количественные параметры образовательной инфраструктуры) на внутренние — собственно педагогические. Это предусматривает, прежде всего, целостный анализ тенденций развития педагогических процессов (что развивается «из глубины» и почему, что пока не реализуется из скрытых тенденций и когда произойдет их проявление). В частности, основой прогноза может стать следующая закономерность. В случае резонанса современности с какой-то прошлой исторической эпохой происходит ее возвращение (то, что называлось «повторяемостью явлений»), причем всем «пакетом».

Рефлексируя «возвращающиеся» из прошлого явления и атрибутируя их с определенным историческим периодом, становится возможным не только предсказать, что скоро проявится и в какой форме, но и использовать полученное историко-прогностическое знание: стимулировать позитивные ретропроцессы и блокировать негативные. На этом может строиться методология научно обоснованного управления развитием российского образования. Причем стратегия образования должна состоять не в выделении одной линии развития, а в способствовании проявлению «собственных» тенденций сложно организованных систем (например, педагогические системы) [4].

2. Модель процесса развития отечественной педагогики XX века

Традиционно, при характеристике процесса развития отечественной педагогики XX века, **подчеркивали дискретность его развития**, обусловленную теми кардинальными политическими трансформациями, которые пережила наша страна в первой четверти столетия. Внешне это действительно выглядит так, тем более руководители советской трудовой школы 20-х годов стремились решительно избавиться от всего наследия дореволюционной педагогики. Да и проходившие потом образовательные реформы-контрреформы начала 30-х и конца 50-х годов, второй половины 60-х и 90-х годов, также в целом подтверждали постулат **о разрыве педагогических традиций и отсутствии генетической преемственности в развитии отечественного педагогического процесса**.

Однако при многомерном рассмотрении процесса развития отечественной педагогики XX века ситуация представляется существенно иначе. Этот **процесс выглядит достаточно преемственным, хотя и не в линейно-поступательном, одномерном ракурсе**.

Базовой основой такой устойчивой преемственности выступает архетип отечественной педагогики. Напомним, что архетип (греч. *arche* — начало и *typos* — образ) — трактуется в научной литературе как категория первообраза. Под слоем «личностного бессознательного», К. Юнг обнаружил «коллективное бессознательное», трактуемое как общечеловеческое основание («грибница») душевной жизни индивидов, наследуемое, а не формирующееся на базе индивидуального опыта.

Для анализа историко-педагогических феноменов большое значение имеют **архетипические представления** (символы) как результат совместной работы со-

знания и коллективного бессознательного. В проекции на российскую цивилизацию «грибницей» образования архетипов выступает комплекс цивилизационных факторов, как геополитических, так и социокультурных. К более локальным архетипам, прежде всего, относятся факторы, способствовавшие складыванию ментального ядра российской педагогической цивилизации. Таких доминирующих факторов три — традиции славянской народной педагогики, педагогические детерминанты православия и инокультурные западноевропейские педагогические воздействия преимущественно шведско-германского, а затем и англо-американского характера.

При этом подобное воздействие на архетип было не однопорядкового плана. Оно носило многоуровневый и иерархичный характер. Так самую широкую часть, выступающую фундаментом российской педагогики, представляет славянская педагогическая традиция. Над ней находится православная педагогика, действительно заложившая архетип отечественной педагогической цивилизации. Со шведско-австро-германским влиянием связано создание архетипа отечественной государственной системы образования. И, наконец, более позднее англо — американское воздействие во многом определило собственно архетип технологии образовательного процесса, да и то на дискретных временных отрезках развития российской школы и педагогики.

Таким образом, *в истории отечественной педагогики, равно как и в современном российском образовании причудливо переплетаются три архетипа: славянский, православный и западной цивилизации.* Их одновременное присутствие и задает сложный, полифоничный и вариативный характер развития образовательных процессов в нашей стране, особенно на различных этапах развития.

Если представить в целостном виде **архетипичный синтез** такого педагогического «коллективного бессознательного» то он являет собой действительно противоречивую картину. Это идущее от *славянского мира* особое отношение к крестьянской сельской школе как хранительнице социокода российской цивилизации, традиционно противопоставляемой наднациональной городской школе.

Это продуцированные от *православия* примат веры над знанием, воспитания над обучением, подчеркнута авторитарный характер педагогических воздействий, установка на пассивный, а не активно — деятельностный характер образовательной деятельности, на коллективные, а не индивидуальные формы учебно-воспитательного процесса. С православием же связано и мессианское неизменное подчеркивание самого передового характера советско-российских образовательных систем, настойчивое, вопреки реалиям, отведение им статуса «лучших в мире».

И, как бы диаметрально противостоящий данным архетипическим представлениям, идущий от *немецкой педагогики* акцент на знаниевый характер учебной деятельности, во многом противостоящий современной образовательной парадигме, акцентирующей внимание на социализаторской направленности образовательного процесса, его компетентностном содержании.

Однако в целом **архетипом российского образовательного учреждения** выступает общедоступная, бесплатная, государственная «школа учёбы» с классно урочной системой, достаточно строгой дисциплиной, авторитарными педагогами, прочной базой общеобразовательных знаний.

То, что архетип именно такой свидетельствуют два обстоятельства. Первое это то, что все инновации как раз и рассматриваются как противостоящие этому

первообразу. Инновационная школа это дифференцированное и профильное образовательное учреждение, использующее широкий спектр индивидуальных подходов, вариативных программ. С гуманной и демократичной внутренней атмосферой, активными формами обучения, использованием современных информационных технологий и платными образовательными услугами. То есть по всем параметрам противостоящая архетипу.

А то, что это архетип свидетельствует то, что **именно к представленному выше первообразу школы учебы каждый раз откатывалась отечественная школа после осуществления очередного цикла реформ.** Особенно это рельефно проявилось в 30-е годы XX века [1, с. 22—26].

Несомненно, данный архетип придавал внутреннюю устойчивость отечественной педагогической традиции. Вместе с тем неправомерно было бы отрицать **и существенную внешнюю изменчивость российского образования на протяжении XX века.** Наряду с более общими социально-политическими факторами такая инновационная **изменчивость во многом обуславливалась инокультурным влиянием.**

Однако констатация данного постулата еще не означает автоматически возможности дать ответы на вопрос о внутренних механизмах данного взаимодействия, его характере и результатах. На протяжении всего своего уже более чем тысячелетнего развития отечественная педагогика, складывающаяся и развивающаяся система образования, испытывали мощное воздействие инокультурных воспитательных идей и традиций. Это было сложное социокультурное взаимодействие, которое на протяжении веков существенно, а порой и кардинально менялось по своей направленности и сути.

В механизме этого взаимоотношения можно выделить ряд доминирующих факторов, во многом структурирующих данное взаимодействие в определенных рамках, задающих ему характер устойчивого и взаимосвязанного процесса. Все это позволяет определить основные направления, выделить узловые проблемные точки взаимодействия отечественного и инокультурного образования.

Вместе с тем анализ наиболее глубоких явлений культуры показывает, что отношение российской педагогики к западной педагогике было творческим. Это был подход к западной педагогике как к тому целому, которым она сама еще не стала. Западное образование выступало ценностно-означенным пространством, и эта «ценностная означенность» со времен петровских реформ являлась одним из импульсов к соревнованию. На протяжении XX века отечественная педагогика шла по пути культурного «ревнования» Европе. Причем «ревновать» означало не просто заимствовать оттуда, а, стараясь со-ревновать, состязаться, взяв из западноевропейского образования то, что там есть, перегнать его. Это выступало естественным катализатором инновационной деятельности в сфере образования.

При этом на каждом хронологическом интервале доминировала в своем определяющем воздействии одна педагогическая культура. Начало XX века, особенно короткий период Первой мировой войны, проходил под нарастающим влиянием английской и французской педагогик, занимавших в то время достаточно передовые позиции. 1920-е годы были отмечены доминированием американской педагогики в ее дьюистско — прагматической ипостаси. Такое же существенное, хотя в основном и опосредованное влияние англо-саксонская педагогическая традиция оказывала на протяжении 30—80-х годов XX века. На рубеже же XX—

XXI веков все больший интерес вызывали ориенталистские образовательные модели — японская и особенно китайская — интерес к которым в начале XXI столетия только нарастает.

Политологами давно было замечено, что Россия, относящаяся по своему типу к так называемым «пограничным цивилизациям», то есть лежащим на границе Великих цивилизаций Запада и Востока, взаимодействует с иными культурами наподобие «зонтика». Периодически этот «зонтик» раскрывается, а иногда и распахивается, Россия открывается миру и жадно вбирает инокультурное воздействие. Затем же, как правило, «зонтик» закрывается, и Россия отгораживается от окружающего мира различными вариантами «железного занавеса».

Все эти изменения в каждом конкретном случае были обусловлены определенными религиозными, политическими, социальными и другими факторами, которые определяли и соответствующий сценарий взаимоотношений российской и зарубежной педагогик. В истории отечественной педагогики хорошо известны примеры подобных «раскрываний — схлопываний» межкультурного педагогического взаимодействия. Самому сильному западному воздействию российское образование подвергалось в Петровский период первой четверти XVIII века, эпоху Екатерининского Просвещения второй половины XVIII века, в 1920-е годы и в период с 1989 по начало XXI века. Наибольшая же закрытость происходила в период с XIV по первую половину XVII века, в николаевскую эпоху 30-х — 50-х годов XIX века и советский период второй половины 30-х — начала 50-х годов XX века.

Вместе с тем и раскрытость, и закрытость носили во многом относительный характер. Специфика российской государственности приводила к тому, что даже в самые жесткие периоды отторжения в нашей стране зарубежной педагогики и западной системы образования, этим **защищалась не русская национальная педагогика от зарубежной, а доминирующая в данное время инокультурная или надкультурная система образования от другой или других инокультурных.**

Также и в период распахиваний не происходил диалог российской педагогической традиции и зарубежной педагогики, а скорее осуществлялось эклектическое, а в основном механическое приспособление тех или иных западных образцов к нуждам российского образования, как они виделись в данный исторический период власть имущим.

В целом же можно сделать вывод, что **педагоги, деятели российского образования в своих лучших образцах и проявлениях представляли собой авангард современного им мирового педагогического процесса, выступали движущей силой прогресса образования.** Они пытались (а иногда им это удавалось) разрешить глобальные проблемы образования, ответить на вопросы, которые являлись главными для педагогической науки XX века (роли образования в переустройстве общества, связи школы и среды, направленность процессов образования) [2, с. 39—43].

3. Развитие основных направлений отечественной педагогики

На протяжении XX века процесс развития отечественного педагогического знания в онтологическом смысле является непрерывным, а в конкретном историко-географическом понимании — дискретным.

Рассматривая процесс развития педагогических направлений, необходимо применить два взаимосвязанных и дополняющих друг друга подхода: компонен-

тарный и сущностный. При *компонентном подходе* процессы преемственности и дискретности в развитии педагогических направлений рассматриваются в различные исторические периоды на протяжении XX века, как процессы в развитии теории воспитания, теории образования и обучения, теории социализации личности и т.д.

Однако этим нельзя ограничиваться. При исследовании указанных проблем внутри компонентарного подхода необходимо стремиться также к осуществлению *сущностного подхода*. При сущностном подходе важно сосредоточить внимание на собственно педагогических направлениях. В данной связи представляется, что **каждая национальная педагогика онтологически имеет некий свойственной ее педагогическому менталитету пакет педагогических заданий, которые опредмечиваются в педагогические направления.**

По отношению к отечественной педагогике весь пакет таких направлений можно представить в исторической динамике следующим образом:

- *когнитивное направление*, центрирующееся на развитии методологии педагогической науки, теории обучения и воспитания (П.Ф.Каптерев, Н.К.Гончаров, Ф.Ф.Королев, И.Я.Лернер, Л.И.Новикова, В.В.Краевский);

- *индивидуально-гуманистическое направление* (в рамках этого же направления можно рассматривать и «свободное воспитание»), развивающее укорененные в российской традиции подходы к формированию личности (Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель, М.М.Рубинштейн, С.И.Гессен, В.А.Сухомлинский, В.П.Зинченко, Ш.А. Амонашвили, Е.А.Ямбург);

- *социально-педагогическое направление в воспитании*, получившее наибольшее развитие в 20-е и в 60-е годы советского периода (Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко, И.П.Иванов, Э.И.Монозон, Г.Н.Филонов);

- *культурно-антропологическое направление*, акцентировавшее внимание на развитии личности (вначале это были А.Ф.Лазурский, А.П.Нечаев, Л.С.Выготский, а в дальнейшем Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Ф.Т. Михайлов, Б.М.Бим-Бад).

- *православно — педагогическое направление* (А.И.Анастасиев, М.И. Демков, И.Кронштадтский, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, отец Александр Мень) [6, с. 8—13].

Приведя реестр направлений необходимо сделать ряд пояснений.

1. В данном случае речь не идет о сравнительном сопоставлении этих исследовательских программ по степени их плодотворности или гуманистичности. Важно другое — **все они имманентно присущи российскому педагогическому сознанию, философии образования, укоренены в национальном менталитете а, значит, без них нельзя адекватно представить прошлое, настоящее и будущее российского образования.**

2. Специфично приоритетными для российского образования представляются три из названных направлений: православно-педагогическое; социально-педагогическое и индивидуально-гуманистическое.

3. Мы признаем условный характер отнесения той или иной персоналии к определенному направлению, поскольку, как правило, динамика их педагогической системы включала в себя несколько направлений.

Можно утверждать, что все эти названные направления **транслировались в российском образовании на протяжении всего XX века, но совсем не обязательно на автохтонной территории.**

Дело в том, что **после Октябрьской революции произошло разделение исследовательских программ, имманентно присущих отечественной педагогике.** То, что было связано со сферой *социальной педагогики*, трудового обучения и воспитания, связи школы с жизнью, формированием материалистических воззрений учащихся, их участия в общественной жизни, общественно полезном производительном труде **составило приоритетную программу исследования советской педагогики.** Причем было бы неправомерно судить о том, что эта направленность педагогического поиска не имела своих прочных корней в отечественной педагогической традиции. Пласт революционно — демократических воззрений 60-х — 70-х годов XIX века, социально-педагогических идей начала XX столетия оказался востребованным советской педагогикой 1920-х годов и получил затем свое дальнейшее развитие. Также в советской педагогике, хотя и неравномерно, развивалось и *когнитивное направление.*

Однако другие мощные исследовательские программы — прежде всего, *индивидуально-гуманистическая, культурно-антропологическая и православно-педагогическая* по общественно-политическим основаниям после Октябрьской революции были на длительное время обречены на остракизм и забвение в советской педагогике.

Но как раз именно они и составили с середины 1920-х годов **содержание образования и педагогики Российского Зарубежья.** В данной связи культурно-образовательный феномен педагогики и школы Российского Зарубежья способен сыграть важнейшую роль в создании верификационной модели развития отечественного педагогического процесса XX века. Здесь значение педагогики Российского Зарубежья трудно переоценить. Без нее **процесс развития российского образования действительно выглядел бы дискретным.** Традиции и ценности гуманистической и религиозной философии образования начала XX века оказывались бы оборванными после Октября 1917 года, а идеи мыслителей, особенно религиозно-педагогической и индивидуально — гуманистической направленности, исключенными из контекста отечественного образования. К счастью, это оказалось не так.

Рефлексируя развитие педагогического процесса в 1920-е — 80-е годы на территории России — СССР как сочетающего непрерывность и дискретность, характеризующуюся сменой парадигм, подобный же вывод можно сделать и по отношению к развитию педагогического процесса в Российском Зарубежье. Только, если *процесс развития советской педагогики представляется внешне дискретным, а внутренне преемственным, то в Российском Зарубежье он выглядит как бы наоборот — внешне преемственным, а внутренне дискретным.*

В плане развития педагогического знания в Российском Зарубежье парадигмальный сдвиг произошел во второй половине 1920-х годов. Приоритетное обращение к духовно-этическим ценностям образования было связано с глубокими разочарованиями, которые пережила и из которых пыталась извлечь уроки педагогическая мысль эмиграции. Уже в одной из первых своих работ в эмиграции В.В. Зеньковский провозгласил **необходимость отказа от традиционных индивидуально-гуманистических ценностей эпохи Просвещения, доминирующих**

в отечественной педагогике начала XX века и выработки новой парадигмальной установки.

В начале ее смысл состоял в обращении к педагогической мысли как «автономной» по отношению к вопросам навязываемым школе жизнью. При этом речь не шла о некоей изоляции педагогики от жизни, наоборот, эта связь была необходима, но она понималась «не в рамках узкого практицизма и утилитаризма, а более широко и глубоко». Провозглашалась смена доминант — от «воспитывающего обучения» к «обучающему воспитанию». Школа не должна была являться «фабрикой новых людей», как это утверждалось в то время в советской педагогике, она была призвана обратиться ко всей личности ребенка в ее целостности. В философии образования и педагогике делался решительный переход от доминирующей прежде в отечественной педагогике гербартианской установки на стимулирование познавательной активности личности к развитию такой эмоционально-интеллектуальной ценности как «творческая основа души».

Но в дальнейшем трансляция этого базисного комплекса идей начало разворачиваться в различных ракурсах. Именно здесь находилась бифуркационная точка в развитии педагогического процесса в Российском Зарубежье. С конца 20-х годов в педагогике Российского Зарубежья складываются два достаточно самостоятельных оригинальных и значимых направления, каждое из которых носило все более нарастающий (по мере разработки) парадигмальный характер. Причем формироваться эти направления начинают в рамках антрополого-педагогического дискурса. В 1920-е годы в научно-педагогической и психологической деятельности С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, Г.Я. Трошина, в философско-образовательном поиске Н.А. Бердяева, И.А.Ильина, Г.П.Федотова оказался переосмысленным широкий пласт духовно-нравственной проблематики педагогической аксиологии и христианской антропологии.

В результате постепенно складываются два самостоятельных направления педагогической мысли: *культурно-антропологическое* наиболее видным представителем, которого являлся С.И. Гессен и *христианско-антропологическое*, связанное, прежде всего, с именем В.В.Зеньковского.

В центре внимания представителей **культурно—антропологического** направления в русском педагогическом зарубежье находилась трактовка образования именно как «образования личности» или выработки характера человека. С.И.Гессен был противником «мировоззренческой» педагогики, направленной на формирование школой целостного мировоззрения. Он видел опасность перерастания мировоззрения в идеологию. Основной акцент делался на «преодоление мировоззрения как основной заповеди всякой подлинной образовательной деятельности». Речь не шла, разумеется, об отказе от мировоззренческой проблематики вообще — осуществлялся переход к субъективному динамичному индивидуальному мировоззрению, связывающему культурно-творческую деятельность человека с последним, иррациональным корнем его живой личности. В дальнейшем развитие педагогической системы С.И.Гессена привела его в большей степени в русло сначала **индивидуально-гуманистического**, а затем **когнитивного направления**.

Другим важным направлением развития философии образования в Российском Зарубежье являлось **православно-педагогическое** (В.В.Зеньковский, Е.П.Ковалевский, Л.А.Зандер, прот.С.Четвериков, А.С.Четверикова), в русле ко-

торого развивалась и христианская антропология. Обращение к религии как ведущему, основополагающему фактору воспитания явилось закономерным результатом поиска путей обретения подростками, молодежью русской эмиграции надежных нравственных жизненных ориентиров. В данной связи в концепции православного воспитания главной становилась идея «оцерковления жизни», имевшая в виду активное духовно-нравственное и интеллектуальное воздействие церкви на все стороны жизни, культуры, образования.

Все это было связано с другим принципиальным для В.В.Зеньковского положением: он отрицал идею «гармонично развитой личности» и вместо нее выдвигал идею «иерархической структуры личности, где духовная страда опосредовала все другие «уровни» личности и придавала ей целостный характер. Такой подход ставил воспитательные задачи в школе на первое место. Характерно, что В.В.Зеньковский, критикуя все типы «мировоззренческой педагогики» — от фашистской до коммунистической — считал православную педагогику единственной, имеющей право считаться мировоззренческой. Поскольку, с его точки зрения, религиозное мировоззрение несет общечеловеческий, а не «партийный» смысл [5, с. 11—16].

Итак, подведем предварительные **итоги развития отечественного педагогика первой половины XX века**. В начале столетия в отечественном образовании присутствовали пять основных направлений педагогической мысли (православно-педагогическое, социально-педагогическое, индивидуально-гуманистическое (в русле которого развивалось «свободное воспитание»), когнитивное и культурно-антропологическое. После Октябрьской революции в рамках отечественной педагогики все эти направления продолжали свое продуктивное развитие и обогащение. Но произошло социально-географическое разделение исследовательских программ и развитие части из них приняло латентный характер. В советской педагогике в 20—50-е годы развивались преимущественно когнитивное и социально — педагогическое направления, а в педагогике Российского Зарубежья — культурно-антропологическое, от которого отделилось христианско-антропологическое течение, а также православно-педагогическое, индивидуально-гуманистическое и когнитивное направления. Примечательно, что из спектра идей продуцировавшихся в российской педагогике начала XX века оказались не востребованными, «неподеленными» традиции свободного воспитания. Они, разумеется, совершенно не укладывались в дискурс советской педагогики — от авторитарной к тоталитарной. Но и в педагогике Российского Зарубежья к свободному воспитанию было негативное отношение.

Однако эта модель носит только внешний характер. Если в педагогике Российского Зарубежья все направления носили открытый характер, их выразители свободно публиковали свои работы и пропагандировали продуцируемые идеи, то в СССР все происходило наоборот. Так, **вне советской педагогики на протяжении 20—40-х годов, в своеобразном андеграунде, без возможности публикаций плодотворно разрабатывался широкий спектр индивидуально-гуманистических, религиозно-педагогических, антропологических идей, развивалась космическая педагогика** (К.Н.Вентцель, В.И.Вернадский, К.Э.Циолковский, П.А.Флоренский, Д.Л.Андреев). Еще большую полифоничность этому, внешне одномерному периоду, придавали, публиковавшиеся в это время вне

СССР, но и вне континуума русской эмиграции **антропософско- педагогические труды Н.К.Рериха**.

Итак, в целом, можно констатировать что, несмотря на социально-политические катаклизмы, процесс развития отечественной педагогики в 20—50-е годы носил, по сути, непрерывный характер. И все же этот период можно рассматривать как **«время разбрасывания камней»**.

А вот *период, начавшийся с рубежа 1950—60-х годов* можно характеризовать в этой семантике как **«время собирания камней»**. Символичная эстафетная палочка развития индивидуалистических, антропологических и религиозных, исследовательских программ, выпавшая на рубеже 50—60-х годов из рук философов и педагогических мыслителей Российского Зарубежья, была идейно — сущностно подхвачена рядом советских философов, психологов и педагогов. Постепенно начало происходить возвращение педагогических направлений на Родину из вынужденной эмиграции.

Здесь можно зафиксировать три этапа такого возвращения.

1. В конце 50-х — 70-е годы на территории СССР стали по нарастающей разрабатываться, прежде всего, **индивидуально-гуманистические, культурологические и когнитивные** проблемы. В широком дискурсе направления, который Н.С. Розов маркирует как «либерально-рационалистическое» в 1960-е — начале 80-х годов плодотворно действовали такие мыслители как А.С. Арсеньев, В.С. Библер, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, Ф.Т. Михайлов, Г.П. Щедровицкий.

Однако было бы совершенно неправомерно рассматривать эту генерацию как единую в своем творческом поиске. Даже самая условная дифференциация позволяет выделить среди них три течения по отношению к базовой ценности в структуре философии образования: *личность* (А.С. Арсеньев, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, Ф.Т. Михайлов), *культура* (В.С. Библер), *знание* (Г.П. Щедровицкий и его сподвижники по Московскому методологическому кружку).

2. Со второй половины 80-х годов, наряду с указанными концепциями, продолжавшими свое развитие с предшествующего периода, происходило возрождение в России **педагогической антропологии** (Б.М. Бим-Бад).

3. С начала 90-х годов в российский контекст вернулась **православная педагогика** (отец Александр Мень), а также **антропософско-педагогическое направление**.

Добавим к этому, что в начале 90-х годов, наряду с этим идейно — сущностным возвращением всего спектра исследовательской проблематики произошло и материальное возвращение наследия философов и педагогов эмиграции. В России были изданы и переизданы все их основные труды. Характерно, что в обстановке острого духовно-мировоззренческого кризиса начала 90-х годов именно это идейно — педагогическое наследие оказалось тем животворным источником, к которому обратилась российская педагогика в стремлении к обретению новой идентичности. Более того, можно утверждать, что все работы по философии образования, теории обучения и воспитания 90-х годов непосредственно базировались на трудах педагогов и философов эмиграции, самым действенным образом использовался заключенный в них потенциал идей. Вообще, даже трудно предположить, на что бы могла опереться постсоветская педагогическая наука, если бы не было наследия С.И.Гессена и В.В.Зеньковского.

Таким образом, как показало исследование, *в целом в динамике отечественного педагогического процесса XX века было больше преемственности и общности, чем разрыва и «инакости»*. Транслировались, развивались и обогащались, хотя на протяжении 20-х — 80-х годов и в разных географических пространствах, все основные направления отечественной педагогике. А на полюсах XX века — в его начале и в его конце — на автохтонной территории России-СССР-России одновременно развивались все указанные направления.

Вместе с тем, подчеркивая преемственность в позитивном плане — как развития и обогащения педагогического знания, — нельзя обойти и **негативный характер подобной преемственности**. В иерархии государственных ценностей народное просвещение на протяжении всего XX века занимало периферийное место; в реальных целевых установках доминировала ориентация не на личность, а на государственные интересы. Преемственна по форме, хотя и диаметрально противоположна по содержанию была и общая установка в насыщении школы в до-революционной школе духом государственности, самодержавия и православия, а в советской педагогике — коммунистической идеологии, интернационализма, воинствующего атеизма. И до — и после революции школа не являлась национально русской, а по-прежнему трактовалась как государственно-российская, строившаяся по западному образцу.

Изменения же в системе образования можно рассматривать в двух ракурсах: смену парадигмальных оснований и позитивные инновационные процессы в технологиях образования. Так, например, в педагогике 1920-х годов это привело к таким продуктивным сдвигам в технологиях образования, как переход: от репродуктивности — к проблемности; от пассивной позиции ученика — к его опытной, экспериментально-творческой деятельности; от разрыва знаний и их применения — к единству данного процесса; от предметной ориентации — к интеграции (комплексированию) учебного материала; от фронтальных форм организации обучения — к групповым и индивидуальным; от вербальных методов — к исследовательским и др.

Что же касается изучения динамики смены образовательных парадигм в отечественной педагогике XX века, то подобное исследование было нами принято в начале 90-х годов [7, с. 13—20].

В принципе предложенная тогда модель и сейчас, на наш взгляд, выглядит убедительной. Она фиксировала четыре парадигмальных сдвига: в середине 20-х годов произошла смена модели «школы учебы» парадигмой «трудовой школы». Затем, в первой половине 30-х годов произошла «педагогическая контрреволюция»: парадигму «трудовой школы» вновь сменила парадигма «школы учебы», так называемая «сталинская гимназия». На рубеже 50-х — 60-х годов возобладала модификация парадигмы «трудовой школы», которую во второй половине 60-х годов вновь сменила модернизированная парадигма «школы учебы».

Однако с точки зрения современного знания данная модель нуждается в серьезном дополнении, поскольку не включала в себя рассмотрение образования Российского Зарубежья. Характеризуя вариативность развития основных педагогических направлений Российского Зарубежья, подчеркнем, что здесь также происходила смена образовательных парадигм. В первой половине 20-х годов преваляровала парадигма трудовой школы и доминировала модель национального образования, связанная с надеждой на скорое возвращение из эмиграции на Родину.

Однако на рубеже 20-х — 30-х годов происходит бинарный парадигмальный сдвиг: начинается преобладание парадигмы «школы учебы» в ее модифицированном варианте. А в связи с тем, что возвращение на Родину приобретает эфемерный характер, доминирует модель обучения, направленная не на культурную изоляцию, а, напротив, на интеграцию детей- эмигрантов через образовательную деятельность в инокультурное пространство для их максимально успешной там адаптации. Национальная же модель сохранялась только в религиозных образовательных учреждениях и внешкольной культурно-воспитательной деятельности.

Целостное рассмотрение в рамках одной модели развития педагогических направлений и образовательных парадигм в перспективе позволит еще более адекватно представить процесс развития отечественной педагогики XX века.

Список использованной литературы

1. Богуславский М.В. Архетипы российской педагогики // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: перспективные направления исследований феноменов педагогического прошлого в контексте современных проблем теории и практики образования. — М., 2007. — С. 22 — 26.
2. Богуславский М.В. Восприятие западных педагогических систем в контексте развития российского образования // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: историко-педагогический компонент в педагогических исследованиях и педагогическом образовании. — М., 2006. — С. 39 — 43.
3. Богуславский М.В. История отечественной педагогики XIX — XX веков: рефлексия и перспективы исследований // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. — М., Тверь, 2005. — С.51 — 55.
4. Богуславский М.В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст). — М., 2007.
5. Богуславский М.В. Педагогика Русского Зарубежья в контексте российского образования XX века // Актуальные проблемы образования и педагогики: диалог истории и современности. — Саранск: МГПИ, 2005. — С. 11 — 16.
6. Богуславский М.В., Игнатъева Т.Б. Развитие основных направлений отечественной педагогической науки XX века: преемственность и новаторство // Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки. — М., Тверь, 2007. — С. 8—13.
7. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. О педагогических парадигмах // Магистр. — 1992. — май. — С. 15—21; Педагогические парадигмы: история и прогноз // Магистр. — 1992. — сентябрь. — С. 13—20.



Памятные даты

160 лет со дня рождения И.П. Павлова

А.А. Романов

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ИДЕИ И.П. ПАВЛОВА: ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ XX ВЕКА

С конца XIX века в педагогической науке набирала силу идея возможности объективного познания ребенка, планомерного изучения детства с использованием экспериментального метода. Инициативное сообщество ученых разных стран ставило себе целью создание научного педагогического знания, построенного на антропологических основаниях. А поскольку в теоретическом плане единых основ найдено не было, то ученые обратились к эмпирическим исследованиям в педагогике, что давало стимул и фактологический материал для дальнейших попыток определить предмет и специфические методы исследования.

В своем научном поиске ряд педагогов и психологов, увлеченных проблемами воспитания, опирались на естественнонаучные идеи, включая и идеи И.П. Павлова. В педагогической теории естественнонаучные идеи И.П. Павлова рассматривались в контексте укрепления антропологических основ педагогики, в качестве способа расширения имеющихся знаний о человеческой природе. Надежда познать субъективный мир человека, его психику связывалась с возможностью использования экспериментальных методов и данных физиологии, казавшихся объективными и переносимыми в сферу психологии. Огромную роль при этом играло само имя И.П. Павлова, подчеркнувшего в Нобелевской речи (1904), что людей в жизни интересует только одно: «наше психическое содержание. Его механизм, однако, и был, и сейчас еще окутан для нас глубоким мраком. Все ресурсы человека, искусство, религия, литература, философия и исторические науки — все это объединилось, чтобы пролить свет в эту тьму. Но в распоряжении человека есть еще один могучий ресурс: естествознание с его строго объективными методами» [7, с. 452].

И.П. Павлов, поставив целью создание нового учения о поведении живых существ (о высшей нервной деятельности), предположительно назвал его «экспериментальной психологией». Впоследствии он отказался от избранного термина, понимая под предметом психологии изучение субъективного мира человека. Тем не менее, открытие условных рефлексов, как механизма построения новых форм поведения, коренным образом преобразовало физиологию. В своих опытах

И.П. Павлов наметил новый подход к конечному эффекторному звену рефлекса, чем бы ни являлось это звено — секрецией железы или мышечной работой. Естественно, что изобретенная И.П. Павловым экспериментальная модель накладывала известные ограничения на исследование целостного поведения. Тем не менее, павловское учение на многие годы стало образцом объективного анализа поведения, в том числе и его психических компонентов [18, с. 162—163].

Устремления великого физиолога были связаны с ожиданием объяснения причинных факторов поведения, а также возможности его преобразования по научному образцу. И.П. Павлов, фактически, искал ключ к законам человеческой природы и преобразованию отношений между людьми. Он писал: «Я глубоко, бесповоротно и неискоренимо убежден, что здесь главнейшим образом, на этом пути окончательное торжество человеческого ума над последней и верховной задачей его — познать механизмы и законы человеческой природы... Только последняя наука, точная наука о самом человеке — а вернейший подход к ней со стороны всемогущего естествознания — выведет его из теперешнего позора в сфере межлюдских отношений» [8, с. 20].

И.П. Павлов создал крупнейшую международную научную школу, стал «старейшиной физиологов мира». Им изучались также ориентировочный рефлекс, рефлексы цели, свободы, динамика нервных процессов (торможение, концентрация). И.П. Павлов разработал учение о темпераментах и динамическом стереотипе. Результаты его исследований оказали значительное влияние на развитие медицины, психологии, педагогики и других наук о человеке.

Идеи И.П. Павлова о рефлексорной саморегуляции жизнедеятельности организма, динамике нервных процессов, типах высшей нервной деятельности оказали влияние на разработку широкого круга педагогических проблем, связанных с научением, развитием памяти, внимания, познавательных и эмоциональных процессов. Они также стимулировали разработку экспериментальных методов исследования человеческой психики и деятельности, изучение сферы индивидуальных различий между людьми.

В разработке концепций становления и развития личности, в том числе ребенка, особая роль принадлежала совместной работе врачей и физиологов, которые в своих исследованиях выходили на результаты, близкие данным психологии, решающей во многом педагогические задачи. Здесь особенно важно выделить утверждение И.П. Павлова о том, что традиционное разделение научного знания на физиологическую и психологическую составляющие неприменимо к разрабатываемому им понятию об условном рефлексе.

За известным слюноотделением в ответ на условный сигнал стоит сложнейшая система отношений, отображенная в разработанных И.П. Павловым понятиях. В них представлены две нераздельные, но различные реальности — физиологическая и психическая. Поэтому нельзя ограничивать историческую роль И.П. Павлова одной лишь областью физиологии, считать, что им исследовались только физиологические механизмы психической деятельности, а не она сама.

Одно из течений зарубежной психологии, американский бихевиоризм, сложился под влиянием идей И.П. Павлова, признающего и сегодня родоначальником этого направления. И.П. Павлов внимательно следил за интересующи-

ми его исследованиями психической деятельности объективными методами своих зарубежных коллег. Он писал: «Интересно, что американцы, судя по книге Торндайка, вышли на новый путь исследования иначе, чем я с моими сотрудниками... Деловой американский ум, обращаясь к практике жизни, нашел, что важнее точно знать внешнее поведение человека, чем гадать об его внутреннем состоянии, со всеми его комбинациями и колебаниями. С этим выводом относительно человека американские психологи и перешли к ... опытам над животными» [8, с. 19].

Исследования И.П. Павлова вызвали закономерный интерес не только психологов, но и педагогов, надеявшихся получить обоснованные наукой рекомендации по изменению поведения людей, чтобы использовать их в педагогических целях. Поэтому экспериментальное исследование факторов и механизмов образования у живых существ новых приспособительных реакций имело не только чисто научное значение. Оно сблизило психологическую теорию с практикой воздействия на человека и изменения его поведения. Точность, объективность, экспериментальный контроль, причинный анализ — все эти признаки научного знания отличали теперь не только измерение ощущений или времени реакции, но и изменение поведения организма, решающего проблему.

И хотя прямой перенос на человека экспериментальных схем, выработанных естествоиспытателями применительно к животным, не мог дать большого эффекта, достигнутое И.П. Павловым и другими исследователями понимание механизмов научения открыло новую эпоху в психологии [18, с. 167]. Изменилась, прежде всего, понятийная основа мышления, выдвинувшая на первый план категорию действия, которая стала активно разрабатываться представителями экспериментальной педагогики. Поэтому правомерно говорить о значительном влиянии естественнонаучных идей на развитие теоретических основ не только психологии, но и педагогики.

В педагогическом поиске активную роль играл сам И.П. Павлов, пытавшийся, в частности, определить свою идею о «рефлексе цели». Этой теме был посвящен специальный доклад И.П. Павлова на третьем всероссийском съезде по экспериментальной педагогике (1916). По его мнению, названный рефлекс относится к категории врожденных свойств человека и определяется как стремление к обладанию определенным раздражителем в виде всевозможных целей (высоких, низких, важных, пустых и т.д.). Иногда расход энергии несопоставим с конечным результатом, поэтому, видимо, «сущность дела заключается в самом стремлении» [8, с.243]. Примером рефлекса цели И.П. Павлов называл коллекционирование.

Рефлекс цели имеет огромное значение, как основная форма проявления жизненной энергии каждого человека. По мысли И.П. Павлова, «жизнь только того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели или с одинаковым пылом переходит от одной цели к другой. Вся жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели» [8, с. 245].

Рефлекс цели рассматривался в качестве значимого фактора поведения и проявления важнейшего стимула жизни, необходимого всем, особенно в «капитальной» по выражению И.П. Павлова, сфере человеческой жизни — области

воспитания. Этот рефлекс должен помочь русскому народу в преодолении тяжелого исторического наследия, обусловленного крепостным правом, способствовать выработке предприимчивости, борьбе с ленью, равнодушным и даже неряшливым отношением ко всякой жизненной работе [8, с.246]. Если каждый «будет лелеять этот рефлекс в себе как драгоценнейшую часть своего существа, если родители и все учительство всех рангов сделает своей главной задачей укрепление и развитие этого рефлекса в опекаемой массе, если наша общественность и государственность откроют широкие возможности для практики этого рефлекса, то мы сделаемся тем, чем мы должны и можем быть, судя по многим эпизодам нашей исторической жизни и по некоторым взмахам нашей творческой силы» [8, с. 247].

При обсуждении доклада И.П. Павлова А.Ф. Лазурский заметил, что физиологические построения на самом деле дают обратную сторону психических процессов. Развил эту мысль А.П. Нечаев: «Психологи давно уже оценили значение работ академика И.П. Павлова для науки о душевной жизни. Но в сегодняшнем докладе есть одна особенность, которую необходимо подчеркнуть. Сегодня И.П. Павлов вводит в свои рассуждения понятие «цели», иллюстрируя его примерами коллекционирования. Это понятие «цели» предполагает, в качестве исходного пункта, некоторые данные самонаблюдения. Таким образом, начав с изучения чисто физиологических процессов, докладчик, путем обобщений, переходит к обсуждению явлений психологического порядка и далее — вопросов социального и исторического порядка. Если даже планомерные исследования над работой слюнной железы, в конце концов, заставляют нас задуматься над проблемами истории и воспитания, то насколько же велика может быть надежда получить ценные для педагогики результаты из планомерно поставленных исследований отдельных процессов душевной жизни» [4, с. 211].

Естественнонаучные идеи в начале XX века придали положительный импульс развитию отечественной педагогики в направлении объективного научного исследования педагогической действительности, механизмов человеческого сознания и деятельности. Они помогли заложить фундамент научной педагогики, ту антропологическую составляющую, которая определяется понятием индивид.

Приход советской власти И.П. Павлов воспринял негативно, как революционное безумие, нарушающее закон единства свободы и дисциплины. Он не мог согласиться с непродуманными реформами в области высшего образования и науки, которые, по его мнению, разрушали единство науки и образования, угрожая тем самым культуре в целом. И.П. Павлов решительно выступил против разрушения церковных храмов, придя к принципиальному выводу о возможности сосуществования научного и религиозного мировоззрения. Несмотря на это, большевистское правительство обеспечило все необходимые условия, исходя из возможностей того времени, для научных изысканий И.П. Павлова.

Советская педагогика свои теоретические основы должна была выводить из философии марксизма, а при решении прикладных проблем — обращаться к биологии, педологии, социальной психологии и другим наукам. То есть естественнонаучные идеи так или иначе имманентно обязаны были присутствовать в

теории формирующейся педагогической науки. Это, в свою очередь, актуализировало идеи И.П. Павлова, способствовало деятельности его научной школы.

Учение И.П. Павлова в психолого-педагогическом сообществе было повсеместно оценено как основа всех наук о поведении. Поведение человека рассматривалось в качестве реального синтеза социального содержания и физиологической деятельности организма, при этом произошло окончательное разграничение физиологии, психологии и социологии. Однако И.П. Павлов призывал к объединению усилий физиологов и психологов, подчеркивая широкие возможности, открывающиеся на пути интеграции разных наук в изучении поведения человека.

Поведенческая тематика рассматривалась также в связи с разработкой проблем трудовой деятельности и коллективного воспитания строителя социализма. В четком определении и структурировании нуждалась система психологических закономерностей общественного поведения людей в коллективе. Здесь психология вышла на широкое поле сотрудничества с педагогикой, известные деятели которой (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий) обращались к трудам и идеям И.П. Павлова. Например, один из разделов второй части «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко озаглавил «Доминанты», опираясь на разработанный А.А. Ухтомским и И.П. Павловым принцип. В этой же книге А.С. Макаренко язвительно высмеивал горе-педологов, пытаясь опереться на непоколебимый авторитет И.П. Павлова. О лицах проверяющих его колонию он писал: «Спасибо профессору Павлову, в настоящее время появилась надежда, что скоро механизмы этих людей будут изучены», как у собак происходит «слюнотечение», так у них при виде определенных предметов появляется «словотечение» [2, с. 469].

С.Т. Шацкий в своих статьях и публичных выступлениях довольно часто излагал идеи И.П. Павлова. Так, обращаясь к студентам педтехникума, он говорил: «Когда читаешь работы профессора Ивана Петровича Павлова, то в глаза бросается следующее: это есть настоящее... педагогическое высказывание» [16, с. 464]. Предупреждая об осторожности приложения экспериментальных данных физиологии к человеку, С.Т. Шацкий считал работы И.П. Павлова в высшей степени интересными, открывающими «новую педагогическую эру», имеющими твердый объективный фундамент» [17, с. 255].

Если С.Т. Шацкий всячески пропагандировал учение об условных рефлексах в своих статьях и публичных выступлениях, то А.С. Макаренко считал недопустимым выводить педагогические средства из биологических наук, а использовать их лишь в качестве контрольных положений для проверки практических достижений педагогики. Правильность большинства положений выдающихся педагогов была проверена в последующем развитии отечественной науки.

С именем И.П. Павлова связывалось и такое научное направление как рефлексология, послужившая в определенной мере средством выдвижения на передовые позиции психологов-марксистов. Однако уже в скором времени она была отвергнута последними как рефлексологическая вульгаризация учения о высшей нервной деятельности. Рефлексология уже ни в какой форме не отождествлялась с идеями И.П. Павлова. Более того, резко критикуя рефлексологическую вульгаризацию, многие советские психологи и философы в конце 20-х годов XX века

стремились показать в своих работах ценность учения И.П. Павлова для психологии. Например, «вскрывая философскую беспомощность рефлексологии», отмечалось, что «учение об условных рефлексах представляет собой одно из величайших достижений научной мысли..., дает неоценимые методологические приемы в руки научной, марксистской, материалистической психологии человека» [11, с. 116]. Учение И.П. Павлова объявлялось «замечательным», предупреждалось о недопустимости компрометирования «гениальных исследований И.П. Павлова». Рассматривая перспективы развития психологической науки в СССР, на физиологию высшей нервной деятельности советским психологам предписывалось смотреть «как на ближайшего сотрудника, вскрывающего столь важную для психолога область, как физиологические механизмы» [11, с.116].

В 1929 году И.П. Павлов посетил США, в качестве вице-председателя международного психологического конгресса, где председатель Э. Торндайк, признавая достижения И.П. Павлова, отметил, что тот открыл целую эпоху в науке [1, с. 139]. На конгрессе были выступления (K.S. Lashley), пытающиеся доказать, что «рефлекторная теория стала теперь скорее препятствием, чем пособником прогресса» [8, с.435]. В статье «Ответ физиолога психологам» И.П. Павлов заявил: «Неужели автор рискует сказать, что моя тридцатилетняя и теперь с успехом продолжаемая работа с моими многочисленными сотрудниками, проведенная под руководящим влиянием понятия о рефлексе, представила собой только тормоз для изучения церебральных функций? Нет, этого никто не имеет права сказать. Мы установили ряд важных правил нормальной деятельности высшего отдела головного мозга, определили ряд условий бодрого и сонного состояния его, мы выяснили механизм нормального сна и гипнотизма, мы произвели экспериментально патологические состояния этого отдела и нашли средства возвращать норму. Деятельность этого отдела, как мы ее сейчас изучили, нашла и находит себе немало аналогий с явлениями нашего субъективного мира, что выходит как из нередких признаний невропатологов, педагогов, психологов-эмпириков, так и из заявлений академических психологов.

Теперь перед физиологией этого отдела — необозримый горизонт напрашивающихся вопросов, совершенно определенных задач для дальнейших экспериментов вместо почти тупика, в котором бесспорно находилась эта физиология в течение нескольких последних десятилетий. И это все благодаря пользованию при экспериментах над этим отделом мозга понятием рефлекса» [8, с. 435—436].

Принципиально важно дополнить, что в 30-х годах И.П. Павлов последовательно отстаивал право личности на свободу мысли и творчества. Обращаясь к П.Л. Капице, будущему лауреату Нобелевской премии, которого он смог оградить от нападков, а возможно и репрессий, И.П. Павлов выразил свою позицию словами: «Ведь я только один говорю, что думаю, а вот я умру, вы должны это делать, ведь это так нужно для нашей родины, когда она в этом тяжелом положении» [1, с.131].

В 1935 году по навету был арестован один из основоположников отечественной экспериментальной педагогики А.П. Нечаев. Этому предшествовала кампания клеветы и нападков в печати. В сложившейся ситуации показательна порядочная и независимая позиция И.П. Павлова, пытавшегося поддержать А.П.

Нечаева. Настоящий ученый и гражданин в ответ на специальный запрос, отвечал смело: «...ценил деятельность Александра Петровича Нечаева. Поэтому, когда теперь расширяется заведомый мною специальный Институт физиологии и патологии высшей нервной деятельности при Всесоюзной Академии Наук, я думал и о нем как о возможном сотруднике и консультанте в этом институте» [13, с.49].

Гражданская позиция И.П. Павлова глубоко педагогична, являя собой образец нравственного поведения. Да, конечно можно сказать, что он сотрудничал с советской властью, был избранным среди многих, поэтому ему позволялось многое. Однако при этом ученый оставался чистым перед своей совестью. В рукописных воспоминаниях А.Л. Чижевского есть строки о взаимоотношениях И.П. Павлова с существующим режимом. — «Первейшая задача любого человека, любого ученого России — стремиться к улучшению человеческих отношений. ... Наши политические деятели ставят широкие эксперименты, но пока что для меня их результаты неубедительны. Правда, прошло очень мало времени, для истории — это секунда, вот вы-то увидите, что будет через четверть века... Но ясно лишь одно — им, нашим властителям, надо помогать, иначе у них ничего не выйдет, ровно ничего. Поэтому-то я категорически протестую против обезглавливания России: сейчас каждый ученый должен быть на своем посту и помогать им, большевикам. Иначе хаос, анархия, голод и моровая язва. Я — не большевик и не разделяю их программы, что они задумали, по-моему, слишком рано, еще человеческое общество не созрело для коммунизма... Но уж если на то пошло, если двести миллионов человеческих жизней втянуты в эту опасную игру, то разум требует одного — надо им помогать, надо искоренять межживотные отношения, которые выпирают наружу. Просветительная деятельность сейчас является обязательной для каждого русского интеллигента и особенно для каждого ученого. Я, несмотря на свой возраст, несу бремя науки — и не только для науки, — но и для того, чтобы прославить Россию, хотя бы и большевистскую, чтобы нас признали во всем мире, а не считали дикарями, поправшими все свойственное до сих пор человеку. Многие думают, что Павлова большевики покупают, — не верьте этому, Павлов не продается, но Павлов пришел к логическому выводу — надо помогать большевикам во всем хорошем, что у них есть. А у них есть такие замечательные вещи, которые и не снились там, за границей» [1, с.132—133].

В 1950-м году по личному указанию И.В. Сталина была проведена специальная сессия АН и АМН СССР (так называемая Павловская сессия), где под предлогом развития учения И.П. Павлова была учинена расправа над выдающимися, но не угодными партократии физиологами (Л.А. Орбели, И.С. Бериташвили, Н.А. Бернштейн и др.). Само учение Павлова было догматизировано и из него вытравлен присущий ему творческий дух.

Учение И.П. Павлова о типах высшей нервной деятельности, развитое в отечественной школе дифференциальной психофизиологии 60-х годов (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин и др.), имело важное психолого-педагогическое значение, поскольку, в частности, намечало новые подходы к психодиагностике, позволяя с помощью объективных экспериментальных методов определять индивидуальные различия между людьми, разрабатывать широкий круг педагогических проблем, в особенности связанных с выработкой навыков, развитием па-

мяти, внимания (ориентировочный рефлекс), динамики познавательных и эмоциональных процессов [15, с. 103].

В конце 80-х годов XX века в дифференциальной психологии была предложена трехуровневая классификация свойств нервной системы (развивающая идеи Теплова — Небылицына). Она включала общие (системные) свойства, охватывающие весь мозг человека и характеризующие динамику его работы в целом; комплексные свойства, проявляющиеся в особенностях работы отдельных «блоков» мозга (полушарий, лобных долей, анализаторов и т.п.; простейшие (элементарные) свойства, соотносимые с работой отдельных нейронов. При этом было установлено, что лишь формально-динамические характеристики психической активности человека детерминируются (но тоже не исключительно!) биологическими факторами [3, с. 322—323].

Педагогическая практика, таким образом, к концу XX века получила вывод, что свойства нервной системы не определяют психические качества и формы поведения человека, и их нельзя рассматривать как задатки к развитию способностей, хотя они и создают почву, на которой по-разному формируются формы поведения. Поэтому задача педагогики не в поиске механизмов изменения свойств нервной системы, а в нахождении наилучшего для каждого типа нервной системы пути и метода обучения детей с данным типом нервной системы. Важно было, что особое сочетание основных свойств нервной системы, то есть каждый ее тип, имеет свои достоинства и недостатки. Например, в условиях монотонной работы лучшие результаты показывают люди со слабым типом нервной системы, а при переходе к работе, связанной с большими и неожиданными нагрузками, напротив, люди с сильной нервной системой [3, с. 323].

Изучение психического развития детей шло в тесной связи с проблемами их обучения. Было установлено, что созревание мозга на каждом этапе онтогенетического развития лишь открывает зону возможностей, которая значительно шире фактически реализуемых в современных условиях процесса обучения. Отсюда вытекала важнейшая для всего комплекса наук, занимающихся изучением человека, задача выяснения возможностей обучения и органически с ним связанного психического, в частности, умственного развития детей. При этом базовыми, по-прежнему, выступали идеи И.П. Павлова.

Результаты научных исследований психологов и педагогов позволили определить основные направления стратегии перестройки образовательно-

воспитательной системы России. Она должна была стать единой общественной воспитательно-образовательной системой, охватывающей всех детей от самого раннего возраста до завершения детства. В новой единой системе особое значение должно было быть уделено раннему и дошкольному детству, что многими просто игнорировалось.

Перестроечные процессы в образовании потребовали тесного единства психологического и педагогического подходов к становлению личности. При этом ученые вернулись к прежнему пониманию необходимости интеграции межнаучного знания. Однако, говоря словами А.В. Петровского, «синтезирование данных общественных и естественных наук должно совершаться не в предмете

педагогике, а в реальном содержании комплексных исследований процессов обучения и воспитания, в которых должны принимать участие педагоги, психологи, этнографы, социологи, физиологи, гигиенисты» [12, с. 7].

В начале XXI века наследие И.П. Павлова предоставляет целый веер проблем развития личности, имеющих для современной педагогики аксиологический смысл. Прежде всего, это касается понимания механизмов параллелизма умственного и физического развития детей, основных этапов их гармоничного воспитания. Проблемы развития ребенка разрабатываются на основе учения о функциях головного мозга, то есть, так или иначе, продолжая развивать на новом научном уровне идеи И.П. Павлова. Перспективными направлениями, развивающимися в обозначенной нами сфере, являются психологическая педагогика, нейропсихология и нейропедагогика.

Под углом зрения нейропедагогике множество явлений, в которых часто педагоги привыкли видеть частные трудности, индивидуальные недостатки, предстают вариантами важнейших и типичных закономерностей, коренящихся не в причудах характера, но в разных типах физиологии мозга. Прежде всего, это касается изучения возможностей воспитания и образования детей с позиций гендерного подхода, который призван помочь педагогам правильно определить различия, имеющиеся в развитии мальчиков и девочек, решить многие вопросы социального становления личности.

Подводя итог, подтвердим нашу уверенность в значимости идей И.П. Павлова для педагогики и психологии, для нашего сегодняшнего духовного развития и самоопределения. Творчество великого физиолога, естествоиспытателя-мыслителя, оставило след в биологии, психологии, медицине, философии. Более 60 лет И.П. Павлов отдал науке, создал свою научную школу. В течение полувека жизнь И.П. Павлова была связана с Военно-медицинской академией. Он учил студентов тщательно отбирать научные факты, экспериментальным путем проверять гипотезы, для него важно было научить будущих врачей логически мыслить и технически правильно проводить эксперименты. Результаты исследований обсуждались на совместных заседаниях сотрудников. При этом успехи и неудачи становились общим достоянием. И.П. Павлов стремился наполнить совместную деятельность эмоциональными переживаниями, подчеркивал значение страстности в научном деле. В «Письме И.П. Павлова к молодежи» (1935) среди своих главных пожеланий молодым ученым он называл последовательность, терпение, скромность, страсть. — «Помните, что наука требует от человека всей его жизни. И если у вас было бы две жизни, то и их бы не хватило вам. Большого напряжения и великой страсти требует наука от человека. Будьте страстны в вашей работе и в ваших исканиях!» [1, с.240].

А простор для научного поиска еще видимо есть. Новые странички истории могут быть написаны, например, на тему «И.П. Павлов и космические исследования». Известно, что К.Э. Циолковский обращался к И.П. Павлову с просьбой помочь в решении двух проблем: последствий влияния на организм человека перегрузок во время движения ракеты и невесомости. И.П. Павлов вопросы космических полетов считал интересными для физиологов, он смог понять, что эта тема является не предметом фантастических рассказов, а уже вошла во владения науки.

А если это так, то по его словам, «сегодняшнее поколение физиологов и врачей займется этими вопросами вплотную и затмит нас своими познаниями и открытиями. К этому мы все должны быть готовы» [1, с.134—135].

Наследие И.П. Павлова помогает нам в осознании того, что в системе человеческих ценностей главное место занимает интеллект, являет пример беззаветного служения науке, любви к миру. В автобиографии И.П. Павлов написал: «Должен почесть мою жизнь счастливою, удавшеюся. Я получил высшее, что можно требовать от жизни, полное оправдание тех принципов, с которыми вступил в жизнь. Мечтал найти радость жизни в умственной работе, в науке — и нашел и нахожу ее там...» [9, с.373].

Список использованной литературы

1. Григорьев, А.И. Великий сын России: к 155-летию со дня рождения и 100-летию присуждения Нобелевской премии И.П. Павлову / А.И. Григорьев, Н.А. Григорьян. — М.: Наука, 2004. — 271 с.
2. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения: В 8-ми т. — Т. 3. — М., 1984. — 512 с.
3. Немов, Р.С. Психология. — Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. — М.: Просвещение: Владос, 1994. — 576 с.
4. Нечаев, А.П. Записки психолога (Рукопись) / А.П. Нечаев. — Архив Г.Б. Аккермана. — Семипалатинск (Казахстан), б.д.
5. Нечаев, А.П. Система психофизиологических синдромов (Рукопись) / А.П. Нечаев. — Семипалатинск, 1944. — 338 с.
6. Нечаев, А.П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. — Изд. 3-е / А.П. Нечаев. — П., 1917. — 284 с.
7. Павлов, И.П. Лекции, статьи, выступления по физиологии пищеварения // Полное собрание трудов / И.П. Павлов. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1946. — Т. II. — 638 с.
8. Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных — условные рефлексы (статьи, доклады, лекции, речи) // Полное собрание трудов / И.П. Павлов. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. — Т. III. — 605 с.
9. Павлов, И.П. Статьи по различным разделам физиологии. Выступления в прениях, речи. Автобиография. Мои воспоминания. // Полное собрание трудов / И.П. Павлов. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. — Т. V. — 393 с.
10. Петровский, А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды / А.В. Петровский. — М.: Педагогика, 1984. — 272 с.
11. Петровский, А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки / А.В. Петровский. — М.: Просвещение, 1967. — 368 с.
12. Петровский, А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А.В. Петровский // Новое педагогическое мышление. — М.: Педагогика, 1989. — С. 5—35.
13. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века / А.А. Романов. — М.: «Школа», 1997. — 304 с.
14. Романов, А.А., Перова, Т.И. И.П. Павлов и педагогика // Психолого-педагогический поиск. — 2004. — № 2. — С. 78 — 86.
15. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 1. — М., 1993. — 608 с.
16. Шацкий, С.Т. Из курса лекций по педагогике / С.Т. Шацкий // Педагогические сочинения: В 4-х т. — Т. 3. — М., 1964. — С. 397—468.
17. Шацкий, С.Т. Методические искания / С.Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. — Т. 2. — М., 1980. — С. 254—263.
18. Ярошевский, М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. — Изд. 2-е, доп. / М.Г. Ярошевский. — М.: Политиздат, 1974. — 447 с.

160 лет со дня рождения П.Ф. Каптерева

Л.Э. Заварзина

АПОСТОЛ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Многогранное, обширное психолого-педагогическое наследие крупнейшего отечественного ученого Петра Федоровича Каптерева (1849—1922) содержит ответы на многочисленные острые вопросы, которые ставит современное образование. Его сочинения служат прекрасным доказательством тому, что прошлое, настоящее и будущее тесно связаны между собой. Настоящее работает для будущего, осмысливая достижения прошлого: только стоя на плечах гигантов можно зорко смотреть вперед.

Вклад П.Ф.Каптерева в отечественную и мировую сокровищницу духовной культуры огромен. Он проявил себя практически во всех областях гуманитарного знания: в философии, психологии, истории, социологии, этнографии, литературоведении. Но, прежде всего, П.Ф.Каптерев был, разумеется, педагогом. Его педагогическое творчество поражает масштабностью направлений, разнообразием тем, разработкой которых он занимался. П.Ф.Каптерев был крупнейшим дидактом, методистом, школоведом, теоретиком и историком педагогики, основоположником отечественной педагогической психологии, семейной педагогики. Будучи Председателем учебного комитета ведомства учреждений императрицы Марии, он имел богатейший опыт управления образовательными учреждениями. Уникален его опыт педагога-практика. На протяжении полувека П.Ф.Каптерев преподавал во всех типах школ: духовной и светской, закрытой и открытой, частной и государственной, царской и советской, мужской, женской и смешанной, средней общеобразовательной, средней специальной, высшей. Он активно решал сложные в теоретическом и практическом плане вопросы профессиональной подготовки учителя для элементарной, начальной, средней общеобразовательной школы. В трудное для страны послереволюционное время возглавлял учебные заведения для подготовки педагогических кадров. Благодаря неутомимой деятельности П.Ф.Каптерева в России был заложен прочный фундамент научного семейного и общественного дошкольного воспитания и обучения.

Современная педагогическая наука немыслима без введенных П.Ф.Каптеревым в ее употребление понятий педагогическая психология, педагогический процесс, педагогический идеал. Такие произведения ученого, как «Дидактические очерки», «История русской педагогики», «Педагогический процесс», «Педагогика — наука или искусство?», «О нравственном закаливании», «О саморазвитии и самовоспитании», «Ответственность родителей перед детьми», «Задачи и основы семейного воспитания», «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей», «Что может сделать школа для развития характера учащихся?», «Новая школа в новой России», «Педагогика и политика» и мн. др., стали классикой отечественной педагогической мысли. Закономерно, что автор этих сочинений по праву является классиком, выдающимся общепризнанным деятелем образования

и педагогической науки. «Все, за что брался Петр Федорович, — подчеркивает историк педагогики М.В.Богуславский, — он делал капитально, по сути создав российскую педагогическую науку» [1, 79].

Значимость педагогического наследия П.Ф.Каптерева обусловлена тем, что автор его был проповедником гуманизма. Для него исключительную ценность представляла человеческая личность в ее отношениях с обществом и самим собой. В центре его педагогической системы находится человек, а не будущий специалист, профессионал, в котором нуждается государство. По мнению П.Ф.Каптерева, «у педагогики не одно только основание — текущий момент, социальные потребности; у педагогики есть еще другое основание, не менее необходимое и серьезное, именно антропологическое, развитие духовных и физических сил детей и юношей» [2, 76].

П.Ф.Каптерев в своих произведениях неоднократно подчеркивал огромную роль наследственного фактора в развитии каждого человека. Он родился 7 июля 1849 года в с. Клёново Подольского уезда Московской губернии в семье священнослужителя. Принадлежность к духовному сословию, которое «в течение целых столетий несло на своих плечах народное образование», несомненно, сыграла положительную роль в становлении Каптерева-педагога. Петр Федорович прошел все этапы духовного образования. Обучаясь в Звенигородском духовном училище (Московская губерния), он познал все особенности закрытого учебного заведения, с его суровой дисциплиной, нелегким бурсацким бытом и особым типом товарищества. Большие учебные нагрузки, строгие правила дисциплины, спартанские условия жизни, типичные также и для семинарского образования, явились вместе с тем благоприятной почвой для выработки твердого характера и сильной воли воспитанников. Вифанская семинария, которую окончил П.Ф.Каптерев, впрочем, как и другие духовные семинарии в России, была больше школой общеобразовательной, чем специальной. П.Ф.Каптерев не только получил основательные знания в семинарии, но и научился жить в коллективе, работать над собой, самостоятельно определять цель и стремиться к ее достижению. Высшее образование он получил в Московской духовной академии, славная история которой связана с именами Л.Ф.Магницкого, М.В.Ломоносова, А.Д.Кантемира, Е.А.Болховитинова, Н.И.Надеждина, А.В.Горского, В.Д.Кудрявцева-Платонова, Н.П.Гилярова-Платонова и других великих людей России.

Среди выдающихся педагогов царской России П.Ф.Каптерев был, пожалуй, единственным, кто изучал педагогику на средней и высшей ступени образования. Неудивительно, что уже в годы обучения в Московской духовной академии у него сложилось гуманистическое педагогическое мировоззрение, суть которого состоит не в противопоставлении интересов индивида и общества, а в стремлении найти такие возможности, которые позволили бы привести в органическое единство интересы личности и общества. На формирование педагогического мировоззрения П.Ф.Каптерева в значительной степени повлияли митрополит Платон, П.Г.Редкин, К.Д.Ушинский, Н.И.Пирогов, Н.А.Добролюбов, Дж.Локк, Г.Спенсер, И.Кант, И.Г.Песталоцци, Ф.Фребель.

Блестящее образование, полученное П.Ф.Каптеревым, позволило ему называться педагогом, т. е. таким человеком, который, по мысли К.Д.Ушинского, усвоил обширный круг антропологических наук, позволяющих узнать человека во

всех отношениях, чтобы воспитывать его во всех отношениях. В годы учения у П.Ф.Каптерева выработался индивидуальный стиль, который позволял ему писать доступно и понятно о сложных проблемах, чтобы мысль автора была максимально понятна читателю.

В выборе профессионального пути проявилась высоконравственная гражданская позиция П.Ф.Каптерева. Отслужив преподавателем шесть лет в С.-Петербургской духовной семинарии, он не претендовал на доходное священнослужительское место, а продолжил педагогическую деятельность, но уже в светском образовании. П.Ф.Каптерев, хорошо понимая, что сильнейшим врагом России является народное невежество, всю свою деятельность направил на борьбу с ним.

Развитию научной мысли П.Ф.Каптерева, его педагогического таланта способствовала общественно-педагогическая атмосфера С.-Петербурга, порождение которой было обусловлено эпохой великих реформ 60-х годов XIX века. В это время общество выдвинуло целый ряд деятелей, для которых педагогические вопросы стали делом жизни, делом призвания, а не служебными обязанностями. В северной столице успешно действовали различные общественно-педагогические организации: Педагогическое общество, Фребелевское общество, Комитет грамотности, Педагогический музей военно-учебных заведений и др.; располагались редакции большинства отечественных педагогических периодических изданий. Сразу же по приезде в С.-Петербург П.Ф.Каптерев стал наиболее активным и энергичным участником многих общественно-педагогических организаций. Насыщенной была его деятельность во Фребелевском обществе и в Педагогическом музее военно-учебных заведений, где он состоял членом нескольких отделов и явился инициатором и организатором Родительского кружка, а также редактором и наиболее активным автором «Энциклопедии по семейному воспитанию и обучению», которая издавалась с 1898 по 1910 гг.

П.Ф.Каптерев изначально понимал, сколь велико значение семьи в жизни человека, в том числе и для образования: «Семья и школа — две сестры, имеющие одну мать — общество, причем семья старшая сестра, а школа младшая; жизненные исторические условия определяют строй обеих; сходятся обе на одном деле — воспитании детей. Поэтому не враждовать подобает им, не соперничать, не ограничивать влияние одна другой, не подозрения питать, а действовать в мире, согласии и единодушии на пользу подрастающих поколений» [3, 60]. Обратит внимание на проблемы семейного воспитания был призван Всероссийский съезд (дек. 1912 — янв. 1913), одним из активных организаторов и председателем которого являлся П.Ф.Каптерев.

Интенсивное развитие педагогической журналистики пришлось также на период великих реформ. Педагогические деятели понимали, что движущей силой педагогического прогресса является педагогическая периодика, которая выступает могучим средством обогащения педагогической теории, летописью событий, происходящих в образовании, органом общественного мнения о воспитании, воспитателем самих воспитателей. П.Ф.Каптерев с неизменным успехом пользовался трибуной, предоставленной ему педагогической прессой, публикуясь в лучших педагогических журналах: «Народная школа», «Педагогический сборник», «Женское образование» («Образование»), «Русская школа», «Воспитание и обучение» и др. Выступления П.Ф.Каптерева в центральной педагогической печати на про-

тяжении почти полувека способствовали тому, что его имя получило широкую известность в педагогических кругах страны.

А.Н.Острогорский, современник ученого, отмечал, «что у П.Ф.Каптерева есть своя обширная аудитория читателей, с интересом встречающих его работы. <...> П.Ф.Каптерев своими работами заслужил себе репутацию, при которой в рецензиях не нуждаются. <...> Каптерева знают <...> его личное мнение всегда интересно, потому что всегда носит на себе след большой обдуманности, всестороннего освещения предмета» [4, 652]. По мнению В.П.Вахтерова, П.Ф.Каптерев — «один из лучших у нас знатоков предмета» [5, 78]. Одним «из самых выдающихся современных русских педагогов-психологов» называл П.Ф.Каптерева известный библиофил и писатель Н.А.Рубакин [6, 388]. Произведения П.Ф.Каптерева были высоко оценены современниками: «История русской педагогики» получила премию имени К.Д.Ушинского, а «Дидактические очерки» (СПб., 1885. — 1-е изд.) С.-Петербургский комитет грамотности удостоил золотой медали. Понятно, что и 2-е издание, переработанное и значительно расширенное (СПб., 1915), «с особенным удовольствием» приветствовали современники: «В «Дидактических очерках» Каптерева, — писал рецензент журнала «Педагогический сборник» А.Рождествен, — теория образования разработана с замечательной тщательностью. Это не есть элементарный курс дидактики, составленный по известному шаблону. В сочинении Каптерева образовательно-воспитательные принципы продуманы глубоко. Я едва ли преувеличу, если скажу, что <...> уважаемый педагог постарался дать свой педагогический завет, над выработкой которого он работал всю свою жизнь. <...> В нем взвешено, можно сказать, каждое слово» [7, 195].

Информация о научно-педагогической деятельности П.Ф.Каптерева при жизни ученого была помещена в известных российских справочных изданиях: «Энциклопедическом словаре» Ф.А.Брокгауза-И.А.Ефрона, «Словаре общедоступных сведений» С.Н.Южакова, «Энциклопедическом словаре» братьев А. и И. Гранат, «Православной энциклопедии», в педагогических хрестоматиях М.И.Демкова и К.В.Ельницкого [см.: 8].

П.Ф.Каптерева по праву следует назвать педагогом-общественником, который занимался разработкой педагогических вопросов не за жалование, не по долгу службы, а по призванию. Неудивительно, что он оперативно реагировал на все вопросы, которые общество ставило перед образованием. Одним из таких злободневных вопросов был вопрос женского образования.

Проблема женского образования и в 90-е гг. XIX в. продолжала оставаться не только актуальной, какой она была в 60-е гг., но и дискуссионной. Полемику, в частности, вызывал вопрос о содержании женского образования. Хотя многие известные педагоги были против того, чтобы женское образование являлось копией мужского, но ответить на вопрос каким оно должно быть затруднялись. П.Ф.Каптерев предложил свою модель женского образования, исходя из психических особенностей женщин. Вместе с тем он неоднократно подчеркивал, то сходства между мужчинами и женщинами в психическом отношении, как и в физическом, родовые, существенные, а различия — видовые, менее коренные, хотя и очень важные. Поэтому, полагал П.Ф.Каптерев, основы женского и мужского образования должны быть одинаковы, а дополнения — различными. Тем не менее очень важно соблюсти эту разницу в образовании женщин.

П.Ф.Каптерев предложил такую модель женского образования, в которой представлены общечеловеческий, эстетический и утилитарный идеалы. Он выступал также за экономическую самостоятельность женщины, получить которую невозможно без профессионального образования. Последнее, по мнению ученого, должно также учитывать физико-психологический тип женщин. По сути П.Ф.Каптерев явился основоположником гендерного подхода в педагогической науке и образовании [см.: 9]. Разработанная ученым модель женского образовательного курса не потеряла своей актуальности и в настоящее время имеет все основания быть осуществленной образовательной практикой. Она учитывает особенности женской психологии, заботится о здоровье будущей женщины, реализует такое среднее образование, которое служит достаточной базой для получения высшего образования, в разумных пределах осуществляет эстетический и утилитарный идеал. Содержание женского образования, по П.Ф.Каптереву, стремится к осуществлению идеала общечеловеческого и реального женского образования.

Проблемы средней общеобразовательной школы были постоянно в центре внимания П.Ф.Каптерева, поскольку этот тип учебного заведения является главным и наиболее существенным органом общего образования.

В России в устройстве и постановке образования всегда преобладающим было влияние государства, которое прежде всего руководствовалось государственными целями, а не положением и интересами детей. Для достижения своих целей в образовании оно не пренебрегало никакими средствами, даже физическими наказаниями.

П.Ф.Каптерев, не освобождая государство от забот об образовании, в то же время утверждал, что одной государственной точки зрения на просвещение народа недостаточно. Есть еще другая важная и существенная сторона — общественная, представленная родителями, их различными ассоциациями, а также педагогической общественностью. Отсюда две противоположные точки зрения на образование. Точка зрения государства общая, внешняя, практическая, для которой важно благо государства; точка зрения общества внутренняя, индивидуалистическая, гуманная, направленная на развитие и благо личности.

В 60-е гг. XIX в. взгляды общества на образование заметно активизировались. Общественность обратила внимание на положение учащихся и добилась в этом отношении определенных результатов. Особую роль против принудительности и насилия в образовании сыграли выступления Н.А.Добролюбова, Н.И.Пирогова, Ф.Ф.Резенера, Л.Н.Толстого. По мнению П.Ф.Каптерева, принудительность в обучении есть следствие, а не причина. Она имеет место тогда, когда обучение не соответствует умственным способностям и запросам учащихся, не отвечает на то, о чем они спрашивают. Потребность знания и умственного труда — это реальная потребность нормального ребенка, такая же, как потребность бегать, играть. Если удовлетворять умственную потребность не шаблонными приемами, а сообразно с личностью обучающегося, то, полагал П.Ф.Каптерев, всякое принуждение в обучении исчезнет.

Средоточие исследований П.Ф.Каптерева — воспитываемая личность. «Разумным и истинным, — подчеркивал ученый, — образование не станет до тех пор, пока не перестанут искать для него основ вне воспитываемой личности, вне самостоятельной и творческой работы ее сознания» [10, 82]. Каждый человек уникален, он обладает ярко выраженной индивидуальностью, только ему прису-

щими чувствами и помыслами; «каждый человек, — писал П.Ф.Каптерев, — неискоренимый субъективист: у каждого свой характер, свой вкус, свои особенные органы внешних чувств, свое здоровье и болезни, особенные ум, память и фантазия» [11, 411]. Поэтому образовательный процесс, целью которого является усовершенствование личности, должен постоянно иметь в виду личные свойства учащихся. Отсюда следует еще одна насущная задача учителя — развитие индивидуальности школьников, отказ от работы на среднего ученика, осуществление дифференцированного подхода в обучении. Без личного индивидуального начала, справедливо подчеркивал педагог, не может развиваться духовная жизнь.

По мнению П.Ф.Каптерева, истинно образованным человеком следует назвать такого, «который владеет не только разносторонним знанием, но и умением им распоряжаться, который не только знающ, но и сообразителен <...>; который уметь не только думать, действовать, но и работать физически, и наслаждаться красотой в природе и искусстве». Образованный человек «чувствует себя живым и деятельным членом современного культурного общества, понимает тесную связь своей личности с человечеством, со своим родным народом». Он «чувствует раскрытыми в себе все свои способности и свойства и не страдает от внутренней дисгармонии своих стремлений». Этот человек физически развитый, «с живым интересом к физическим упражнениям, чувствительный и к радостям тела» [11, 435].

Февральская революция (1917) и последующие вслед за ней изменения в политическом устройстве государства вселили в П.Ф.Каптерева надежду на переустройство школы, он надеялся на то, что вскоре в стране могут быть созданы все условия для «широкого, всенародного, бессловного, серьезного» образования. В статье «Новая школа в новой России» (июль 1917) ученый писал, «что совершающийся великий государственно-социальный переворот в нашей жизни отразится серьезными переменами и на постановке образования» [12, 307]. В этой статье автор изложил конкретные пути развития школы в новой, послереволюционной России. Статья, написанная почти сто лет тому назад, поражает прозорливостью и актуальностью предложенных ученым решений. Если бы советское образование развивалось по пути, намеченному П. Ф. Каптеревым, то в настоящее время оно не имело бы тех проблем, которые имеет. Автор прежде всего рекомендовал учителю понять своеобразие каждого ученика, узнать его центральное, особенное свойство, чтобы содействовать развитию и укреплению тех личностных свойств, которые отличают одну личность от другой. Учитель должен оставить мысли о среднем ученике, единственно правильном способе обучения, одном учебнике и т.п. Необходимо разнообразие, применительно к свойствам личности, которое может быть достигнуто, по мнению П.Ф.Каптерева, лишь собственной самостоятельной работой учащихся под руководством учителя. В такой школе педагогический процесс должен быть автономным от государства и церкви, чтобы образование решало максимально педагогические задачи. Функция государства — наблюдать за законностью действий школы, следить за распределением средств.

Школа не только учебное, но и воспитательное заведение. Особое место, полагал П.Ф.Каптерев, необходимо уделять гражданскому воспитанию, развитию личных и общественных качеств воспитанников. Для этого необходимо в школе организовывать различные союзы, кружки, общества, совместный производи-

тельный физический труд. Эти формы работы развивают в школьниках самостоятельность, инициативность, коллективизм.

Однако действия советской власти в области образования заставили П.Ф.Каптерева усомниться в прогрессивном движении школы. Ученый, покинув голодный и холодный Петроград, осенью 1918 г. сразу же окупился в стихию реформ отечественного образования. Первоначально получив должность разъездного инструктора Острогожского уездного отдела народного образования Воронежской губернии, П.Ф.Каптерев разъяснял сельским учителям суть документов Наркомпроса. Ученый стоял у истоков советского образования, его общественная, педагогическая, научная деятельность в г.Острогожске, а затем в Воронеже (с июня 1921 г.) была чрезвычайно насыщенной (см. подробнее: 13). Его позиция в вопросах образования во многом не совпадала с установками Наркомпроса. В статьях, написанных в эти годы, ученый разъяснял свои взгляды на образование и точку зрения официальных органов. Несовпадение этих точек зрения объясняет причины полувекowego забвения имени ученого официальной педагогикой.

По мнению руководителей Наркомпроса, школа — это центр политической борьбы, образование — это мощное политико-воспитательное средство, по мнению же П.Ф.Каптерева, школа — это учреждение, направленное на развитие и усовершенствование личности учащегося. Педагогика, не раз подчеркивал мыслитель, — это не прикладная политика или прикладное государственное управление, она имеет свои собственные основы и законы действия, которые берутся из неизменных законов человеческой природы.

Специфику трудовой школы П.Ф.Каптерев также рассматривал не с точки зрения идеологов большевизма, а с позиций педагога-гуманиста. Согласно его убеждениям, задача трудовой школы состоит не в том, чтобы подготовить учащихся к какой-либо профессии введением известного вида труда, а в том, чтобы развить и укрепить силы учеников, исправить и пополнить имеющийся у них опыт. По мнению ученого, следует говорить не о трудовой школе, а о трудовом начале в воспитании.

Расходился он с большевиками и во взглядах на единую школу. Единая школа, утверждал П.Ф.Каптерев, — это метафора. В буквальном смысле слова она существовать не может. Единой школой, по мнению педагога, является такая система образования, которая хорошо сочетает единство основных педагогических начал с разнообразием их применения на практике. Единая всеобщая школа, отмечал П.Ф.Каптерев, должна быть гибкой, способной применяться к естественным различиям людей и их общественных положений, при единстве она должна быть разнообразной, а при разнообразии — в сущности единой.

Новая революционная школа, констатировал П.Ф.Каптерев, является строго единой, однотипной. Но такая однотипность школы, по его мнению, не может быть признана правильной, потому что она идет наперекор одному из главнейших завоеваний новой педагогики, именно началу применения образования к способностям учащихся.

Коренных, прогрессивных, изменений в послереволюционном образовании, к сожалению, не произошло. Советская школа мало чем отличалась от царской, что позволило П.Ф.Каптереву констатировать: «В прежнее время царил религиозный догматизм и царское правоверие, выражавшиеся в заповеди: верую и исповедую непогрешимость православной церкви и царского абсолютизма. Те-

перь, — писал он в начале 1921 г., хорошо разобравшись в сущности новой власти и не боясь открыто высказывать свои правильные, объективные, но опасные для собственной жизни мысли, — религиозно-вероисповедный догматизм устранен, а на место царского абсолютизма стал абсолютизм политических партий, не менее, если не более, свирепый и жестокий, чем царский. Критические умы не в почете, они по-прежнему признаются источниками смуты, ересей, только не религиозных, а политических. В сущности, авторитарный строй школы остался прежний, потому что сменить одного господина на другого все равно значит быть лишенным свободы, права иметь свой взгляд, свое убеждение» (курсив мой. — Л.З.) [14, 4].

Разумеется, официальная педагогика не могла простить ученому таких заключений, как и не простила утверждения ученого о том, что «Школа не занимается политической пропагандой, как и религиозной» [15, 44]. Задача школы — развитие и усовершенствование личности, а не примитивная пропаганда большевистской политической грамотности.

На протяжении всей своей жизни Петр Федорович Каптерев оставался истинным просветителем, честным гражданином и патриотом, горячо любившим свою родину и желавшим ей процветания независимо от того, кто находился во главе ее. В тяжелое для страны время, несмотря на преклонный возраст, он продолжал деятельно служить подрастающему поколению, пробуждая в нем понимание назначения человека — быть добрым общественником, то есть таким человеком, который свой ум, талант, способность к почину, мужество, волю, доброту и милосердие направит на бескорыстное служение своему народу и Родине.

Педагогическое наследие П.Ф.Каптерева поистине является заветом, наказом, завещанием, данным великим педагогом своим соотечественникам.

Педагогические идеи и рекомендации П.Ф.Каптерева отвечают запросам современного образования и еще получают широкое распространение не только среди исследователей, но и среди педагогов-практиков.

Настоящее время характеризуется повышенным вниманием современных авторов к изучению жизни, общественно-педагогической и научной деятельности ученого-титана, исследованием его психолого-педагогического наследия. Начавшееся переиздание произведений П.Ф.Каптерева и в связи с этим увеличивающийся с каждым годом исследовательский материал, посвященный творческому наследию педагога-гуманиста, свидетельствуют о рождении нового направления в истории отечественной педагогической мысли — каптереведения.

Необходимо, чтобы сочинения П.Ф.Каптерева, удивительно созвучные гуманистической парадигме современного образовательного процесса, идея которого состоит в обращенности к личности учащегося во всем ее многообразии, стали достоянием более широкого круга читателей: учителей, воспитателей, родителей, психологов, педагогической общественности, представителей административно-управленческого аппарата образованием, всех, кому небезразлична судьба будущих поколений соотечественников.

Список использованной литературы

1. Богуславский М.В.. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биограф. очерки. — М.: Просвещение, 2005. — 191 с.
2. Каптерев П.Ф. Последняя образовательная реформа // Педагогика. — 2005. — №3 — С. 71—77.

3. Каптерев П.Ф. Педагогические идеи В.Я.Стоюнина // Русская школа. — 1892. — №10. — С.46—61.
4. Б.П. [А.Н.Острогорский] П.Ф.Каптерев. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. Изд. 2-е, доп. СПб., 1914. (Рец.) // Педагогический сборник. — 1916. — №4. — С. 452—453.
5. Вахтеров В. П.Каптерев. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. (Рец.) // Образование. — 1899. — №1. — С. 77—82.
6. Рубакин Н. А. Среди книг. Изд. 2-е, доп. и перераб. Т. II. Ч.2. — М.: Типограф. П.П.Рябушинского.
7. Рождествен А. П.Ф.Каптерев. Дидактические очерки. Теория образования. Изд. 2-е, перераб. и расшир. Пг., 1915 (Рец.) // Педагогический сборник. — 1917. — №2. — С.195—199.
8. Заварзина Л.Э. Педагогическое наследие П.Ф.Каптерева: Библиография. — Воронеж: Изд-во им. Е.А.Болховитинова, 2007. — 212 с.
9. Каптерев П.Ф. Душевные свойства женщин. Лекции и статьи / Составление, вступ. статья, послесловие, коммент. и именной указ. Л.Э.Заварзиной. — Воронеж: Изд-во им. Е.А.Болховитинова, 2007. — 396.
10. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. 2-е изд., доп. — СПб.: кн. склад «Земля», 1914. — 212 с.
11. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
12. Каптерев П.Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. — 1917. — №10—11. — С.307—348.
13. Заварзина Л.Э. Общественно-педагогическая и научная деятельность П.Ф.Каптерева в Воронежском крае. — Воронеж: Изд-во им. Е.А.Болховитинова, 2009. — 332 с.
14. Каптерев П.Ф. О педагогическом образовании // Педагогическая мысль. — 1921. — №5—8. — С.1—12.
15. Каптерев П.Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. — 1921. — №9—12. — С.43—49.



Открытая трибуна

А.И. Ерёмкин

ДУХОВНОСТЬ КАК ИСТОЧНИК ОДАРЁННОСТИ

В летнем предгрозе, когда озоном насыщается мельчайшая частичка окружающего нас мира, можно заметить, как усиливается яркость цветов, громкость звуков, резкость запахов. Возрастает энергетизм, излучаемый всеми живыми существами, начиная от «неживых» минералов и кончая животными.

В человеческом мире такое энергетическое поле создаётся в моменты особенно сильных возбуждений психики людей, повышения их чувственных переживаний, в периоды наиболее интенсивных физических или эмоциональных нагрузок. Усиление всеобщего творческого напряжения вызывает появление истинных гениев, талантливых деятелей в разных областях культуры, одарённых необыкновенными способностями людей.

Происходят такие явления, когда уровень психической энергии достигает наиболее высокого накала, в периоды возникновения революционных ситуаций, кровопролитных войн, а также на стыках веков. Так было в начале XVIII, XIX, XX веков, так происходит и в наши дни, на развале двух веков и двух столетий.

Характерной особенностью современного мира является необыкновенное усиление контрастов привычных полярностей: мир — война, жизнь — смерть, богатство — бедность, свобода — насилие, власть — бесправие, уверенность — безнадежность и т.д. Всё это ведёт к обострению внутрочеловеческих и межчеловеческих отношений. Необыкновенно увеличивается число конфликтов, нарастает их острота и жестокость. К сожалению, данное явление коснулось и сферы образования, которая вызывает у меня постоянный и не только общечеловеческий, но и профессиональный интерес.

Обострение противоречий, усиление контрастов касается как общешкольных образовательных проблем, так и личностно-индивидуальных. С одной стороны, усложняются взаимосвязи содержания образования и требований жизни, теории и практики, управляемости и стихийности учебно-воспитательного процесса, смысла образования и бессмысленности обучения. С другой стороны, растут конфликтные ситуации между общечеловеческими и личностными установками, к которым можно отнести воспитанность — безнравственность, религиозность — бездуховность, энергичность — безволие, устремлённость — безразличие и т.д.

Однако всё названное узнаётся после длительного накопления энергии, а потом какому-то неожиданному акту, подобному взрыву, как, например, всеобщий ЕГЭ, бездарный бакалавриат. А пока этого не произошло, всё видится вяло текущим, не обещающим ничего неожиданного и необычного. Так было с рефор-

мированием всего образования: вначале реформы, затем модернизации, а потом, когда очнулись и опомнились, произошло совершенное уничтожение школы советско-русского образца и рождение нового, подобно бельгийско-американскому гибриду на русской почве. И подумалось, откуда же появились такой огромной мощи энергетические накопления в дни вяло текущих реформ, чтобы произвести революцию, похлеще октябрьской 1917 года?

Не менее своеобразно накапливается сопротивление всему западничеству в недрах российской действительности: растёт волна психической энергии, сопротивляющейся всем своим невидимым напряжением всему тому, что ломает устой российской действительности и прежде всего в недрах той же школы. А выражается это сопротивление усилением и увеличением внимания к проблеме человеческой духовности, индивидуальности, творческой, одарённости и гениальности. Происходит погружение в глубины человеческой природы, неизвестно откуда берущей начала необычности индивида. И вновь — всё это наплывает в виде контрастов, противоречий огромного полярного свойства: интерес — безразличие, одарённость — примитивность, духовность — безнравственность, богопочитание — сребролюбие, миллионные поощрения одним — мизерная зарплата другим...

С проблемой одарённости меня связывает многолетний интерес. Давно понял главную ошибку моих коллег, занимающихся одарёнными: они пытаются решать проблемы невидимого мира, связанные с духом и духовностью, вечностью и первотворением, способами, привычными для деревообрабатывающего ремесла, основанного на материалистической философии. Поэтому моей методологической основой изучения одарённости будет духовно-метафизическая философия русского космизма. С её помощью попытаюсь понять сущность одарённости, раскрыть её смысл и особенности исследования, выявить духовные основы творчества, показать роль труда в развитии одарённости, обозначить творчество как её проявленность.

Однако прежде чем я подойду к решению намеченных задач, совершу небольшой экскурс в историю проблемы одарённости с самого начала её возникновения. Возникла она гораздо позже того, как творили величайшие гении человечества — Ориген, Трисмегист, Пифагор, Платон, Конфуций и т.д. Уже прошли свои земные пути Рафаэль, Рембрандт, Леонардо да Винчи, Коменский, Ломоносов, Руссо, Пушкин и др. И только на заре возникновения экспериментальной психологии европейские учёные прикоснулись к идее одарённости. XIX век открыл имена Гельмгольца, Вундта, Дюркгейма, Кеттелла, Фехнера — психологов, которые наряду с другими проблемами занимались изучением человеческих способностей. Однако отцом психологии и диагностики способностей по праву считается Френсис Гальтон. Именно сэр Френсис (двоюродный брат Чарльза Дарвина) явился основоположником эмпирического подхода к решению проблемы одарённости и создателем методики её исследования. Он открыл и обосновал роль наследственности в индивидуальных различиях между людьми, а также влияние среды на их особенности.

Соотношение наследственности и среды как основополагающих факторов на долгие времена заслонили попытки изучить или даже предположить существование иных обстоятельств, влияющих на человека, поскольку исследования, проводимые по методикам Ф. Гальтона, были настолько результативными, что ника-

кому сомнению не подвергались. Самой эффективной и доказательной методикой исследования роли названных факторов была методика сравнения близнецов, выросших в одинаковых и разных социальных средах (в случаях их разлучения).

Поскольку основные измерения индивидуальных особенностей людей, по утверждению Ф. Гальтона, фиксируются в речи, он предложил методику исследования индивидуальных особенностей с помощью различных анкет, тестов или опросников. Корреляционный анализ положил начало изучения взаимосвязи между различными параметрами человека, например, его интеллектом и ростом.

В XX веке проблема одарённости переходит в область изучения интеллекта и способностей человека. В этом направлении работали А. Бине, Р.Б. Кеттелл, Ж. Пиаже, Ч. Спирмен, Л. Терстоун и др. Наибольшую известность получил нометрический метод Г.Ю. Айзенка. Изучение интеллекта с помощью теста IQ позволило приблизиться к тем границам, которые выражаются в конкретных фиксируемых показателях. Исследования показали, что 70 % психометрического интеллекта обусловлены наследственностью, а остальные 30 % — факторами окружающей среды.

Особое место в проблеме интеллекта и способностей в зарубежной науке занимают исследования творчества и деятельности человека. В области творческих способностей сложилось в основном три подхода: отрицание существования творческих способностей (А. Маслоу, А. Танненбаум); творческие способности совершенно независимы от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер); высокий уровень интеллекта индивида предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг).

Начало изучения одарённости в отечественной науке связано с возникновением и развитием экспериментальной психологии и педагогики в первой четверти XX века. Исследования пошли в двух направлениях немецким путём «всестороннего гармонического развития» и путём «отстаивания особенностей русского национального менталитета». Сторонник первого пути В.А. Артёмов, пропагандируя идею гармонического развития личности, рекомендовал педагогам «стремиться к усиленному развитию отставших форм поведения и к некоторому задерживанию слишком развитых форм поведения».

С критикой такого «идеала» выступали П.Ф. Каптерев, А.И. Острогорский, Ф.С. Матвеев и др. В результате в русской науке стали разрабатываться вопросы социальной необходимости выявления и развития одарённости, а также происхождения и структуры одарённости. Обусловлено это было тем, что достаточно чётко наметился путь развития «школ для одарённых детей» и началась активная пропаганда «культуры таланта» (В.И. Экземплярский).

Что бы это было такое, что роднит психологию и педагогику начала XX и XXI веков? Может, общность ситуаций «разломного» плана, когда особого обострения достигают отношения между общей энергией масс и множеством ошибок правящей элиты в деле избрания путей, ведущих в будущее? В любом случае, оба эти периода характеризуются единством вопросов, связанных с возникновением и решением проблемы одарённости: во-первых, постановкой теоретических проблем одарённости; во-вторых, изысканием методов диагностики одарённости; в-третьих, разработкой проблем обучения и развития одарённых детей.

Хронологически исследование проблемы одарённых детей в прошлом веке делится на три периода: первый — 1909—1917 годы; второй — 1920—1936 годы; третий — 80-е — 90-е годы. Значительный вклад в разработку проблемы одарённости в первые два периода внесли Г.И. Россолимо, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, В.А. Артёмов, М.Е. Басов, В.П. Кащенко, Т.В. Мурашов, В.М. Торбек, Б.М. Теплов.

Постановление ЦК ВКП(б) 1936 года прервало хорошо налаженный научно-исследовательский процесс изучения одарённости, что и отбросило науку на целые 50 лет назад. Это привело к разрыву связи с достижениями мировой науки, а также предопределило сужение направления исследований одарённости.

Возобновив работу по исследованию одарённого человека, советская наука приняла в качестве методологической позиции материалистическую философию, что явно не позволяло выйти за рамки телесного мира человека. Это вело к односторонности исследований, игнорированию творческого характера проявлений одарённости, связанных прежде всего с духовными особенностями человеческой сущности. В этом плане ведутся исследования одарённости как акта творческого явления и современными психологами и педагогами, среди которых можно назвать А.Г. Петровского, А.М. Матюшкина, Н.С. Лейтеса, А.В. Хуторского, Д.Б. Богоявленскую, А.И. Доровского, В.Н. Дружинина, Я.Н. Пономарёва и других...

В чём же феномен одарённости? Какова проблема гениев? Чем объясняется тайна творчества? Сколько ещё непознанных аспектов человеческой природы, человеческой индивидуальности! Откуда приходят гении и в чём их особенности? Можно ли понять природу гения? Таланты рождаются или формируются? Куда деваются отличники учёбы? И масса подобных вопросов возникает у каждого, кто хоть как-то причастен к проблеме детской, а тем более взрослой одарённости.

Прав ли сэр Френсис, изучавший роль наследственности и среды в жизни близнецов? Конечно, прав! Ведь близнецы не обязательно были гениями, а скорее всего обычными людьми, одарённость которых не всегда зависела от названных обстоятельств. Иначе надо было становиться на позицию фатума, рока, судьбы и доказывать, что всё в руках случая. Так, собственно, испокон веков и решается проблема одарённости на каждом шагу. Какая великолепная случайность, что подарила нам Пушкина, Чайковского, Репина! И проходят столетия, и мы ждём появления Пророка, Мессии, Гения, вождя, царя, барина, который вот-вот придёт и облагодетельствует всех нас. Но любой гений, вождь или барин появится для выполнения своей задачи. Ведь даже Христос приходил с целью выполнения своей миссии. Благо, что повезло его ученикам и последователям, и они пошли по проторённой им дороге. А многие и не пошли за ним. Значит ли это, что они пришли в этот мир «просто так», от нечего делать? Конечно, нет!

Каждый из нас, прежде всего, — это Творение Божие, несущий в себе и «образ» и «подобие» Его. Следовательно, мы все в духе и творчестве своём подобны Ему, выполняем определённую миссию в жизни, решаем конкретную задачу на Земле, необходимую, как каждому из нас, так и важную для Него. В мире нет ничего случайного. В жизни нет ничего «начерно». Она не пишет ни черновой вариант сочинения, решения задачи, запланированной статьи и т.д. Жизнь всё и всегда делает набело, начисто, и что удивительно, — всегда гениально. Коль скоро так, то мы все являемся частичками вечного «Колеса жизни»: рождаемся — живём — умираем — получаем новые задачи — вновь рождаемся. Разве некото-

рые из нас не узнают уже в детстве о своих необыкновенных задачах и связанных с ними необыкновенных способностях? Разве названные мною русские гении уже в детстве не «знали», к чему их больше всего тянет, кем они будут? Знали, и к этому устремлялись всеми фибрами души. В них гении уже жили. Им была поставлена чёткая задача — в каком виде деятельности проявить себя и что нужно сделать в этой жизни.

Может кто-то решится сослаться на наследственность? Я тогда спрошу: почему же дети Пушкина, Толстого (назовите ещё подобные имена) не стали такими же гениями, как их отцы. Хотя я уверен в том, что генное снаряжение, внешние и внутренние (психические) черты были у них, но гениями, как ни досадно, они не стали. И придумали в оправдание: Природа отдыхает на детях. Не отдыхает, а даёт что-то другое, что-то своё, а дети, к сожалению, не смогли «услышать» зов Природы, зов Божий.

Попытаемся, может, на среду кивнуть и сказать, что для некоторых она оказалась неподходящей? А кто знает, какая среда подходящая, а какая, не очень? Была ли она подходящей для Глинки, Гоголя, Лермонтова, Добролюбова? Если не в нищете, то в болезнях; если не в забвении, то в недолголетней жизни создавали они мировые шедевры, гениальные творения, непревзойдённые образцы служения идее, т.е. выполнению миссии, решению поставленных задач.

Вывод один — мы все творения Божьи, и все наши дарования, таланты, гениальность — от Него. Нет на свете бездарных людей. Признавший обратное, здесь же будет уличён в богохульстве, ибо тем самым он скажет, что Творец наш бездарный. Повернётся ли у кого-то язык на такое подозрение? Едва ли! Значит, наши дарители — ни наследственность, ни среда, а Сам Господь нас отмечает своим знаком.

«Почему же не все люди проявляют себя в деяниях творческих и гениальных?» — спросит меня любопытствующий оппонент. Ответ же рядом: не каждый созрел до великих дарований. Каждый получает дар в соответствии со своими накоплениями духа. Дух — это мерило нашей подготовленности к предстоящей миссии. Мало того, состояние духа, уровень его у каждого человека — это данность, которая, конечно, развивается, но только усилиями самого человека. И абсолютно не играют роли никакие желания педагогов, стремящихся формировать или развить дух. Важны всего лишь два развивающих усилия — самовоспитание и саморазвитие, которые дают возможность возвыситься человеку на своей собственной данностью духа и духовности.

В такой ситуации легко определяется смысл жизни человека: наша житейская миссия определяется в соответствии с духом, значит, смысл жизни — в совершенствовании духа. Цель воспитания должна исходить из человеческого смысла жизни, а не из потребностей социума. Иначе говоря, цель воспитания состоит в развитии одухотворенной природы человека. Накопление духа в этой жизни позволяет подняться на новую ступень развития, а это значит — получить новую, более важную миссию в следующей земной жизни. «Колесо жизни» вечно, бесконечно, и каждый из нас частичка Божественного духа, которая какой-то толикой на определённое время становится мерилем человеческой сущности.

На эту особенность явления одарённости указывает и семантическая особенность слова «одарённость», корнем которого является «дар». Дар чего, как не талантов, гениальности, способностей? Кто дарит? Родители? Нет! А кто же? Наш

Творец! За какие заслуги? Может за прекрасные глазки? Конечно, нет, а только за силу духа, которая равна духовным накоплениям самого человека.

Если бы наука давно стала на эту методологическую позицию, то и решение проблемы осуществлялось иначе, достигало бы совершенно иных результатов. Люди думали бы о тех видах дарований, которые они получают в соответствии со своей предназначённостью в определённом виде деяний. Не искали бы эти дарования в рамках учебного процесса, школьной жизни, детского возраста.

Одарённость не соответствует ни возрасту человека, ни образу его жизни, ни способу зарабатывания денег на существование, а только Божественной миссии и определённым в её рамках задачам. Одарённость обязательно связана со способами деятельности. Да, для школьного возраста характерна учебная деятельность. Для её исполнения ребёнок должен обладать определёнными психическими свойствами, среди которых выделяются хорошая память, развитая речь, везение, своеобразная харизма. Всё остальное — производно и соответствует особенностям интересов — гуманитарных, технических, связанных с искусством, но абсолютно индивидуальных и определённых теми же Божественными Силами. Способами, характерными для материалистического мировоззрения, определить эти особенности индивида невозможно. Нужна особая методика. В первую очередь, видимо, методика распознавания духовного мира человека. Кто владеет нынче такой методикой? Может, психология — «жрица» души знает такие способы? Она также далека, если ещё не дальше, от явлений душевного, а тем более духовного плана, чем любая другая современная материалистически заквашенная наука. К сожалению, от этого далеки даже некоторые пособия по православной педагогике, ибо они опираются на вековые догмы, а не на истинные проявления души и духа в их православно-философском значении, как это понимали некоторые русские космисты прошлого и их современные последователи.

На тезисе о всеобщности одарённости человеческого мира хочу остановиться ещё немного, чтобы подойти к другим граням данного явления. Если каждый человек одарён, то, значит, следует задуматься над тем, чтобы уже в детские годы, на этапе школьного обучения обеспечить условия раскрытия, возбуждения и развития этих дарований. Как можно этого достичь, если школа знает всего лишь два-три вида деятельности — учить уроки, проверять качество выполненного задания, «управлять» познавательной деятельностью? Как может проявиться способность, скажем, отремонтировать какой-то несложный бытовой прибор? Кто учит детей в школе игре на музыкальных инструментах? Кто раскрывает ритмические способности школьников? Кто обеспечивает овладение простейшими орудиями труда, техники, ремёсел, самодеятельности, творчества? Кто вырабатывает навыки обращения с инструментами и приборами, овладение которыми позволит стать мастером своего дела? Где школьные приусадебные участки, лесные массивы, речные или озёрные просторы, животноводческие фермы, производственные мастерские, заводские цеха и многое другое? Человек сможет совершенствоваться свой дух, развивая навыки своей души, что возможно только благодаря выработке навыков и способов деятельности. Через тринадцать — пятнадцать лет школярства студенты вузов на вопрос: «Чему вы научились за годы учёбы?» отвечают однозначно: «Читать». Пришли в школу, умея читать, и научились в школе только одному навыку — читать. Разве в таких условиях разовьются способности, удо-

влетворятся интересы, сформируется дух, если выполняется единственное шестнадцатилетнее деяние — чтение учебников, даже не книг? Ведь известно всем то отношение к книгам, которое бытует сегодня в ученическо-студенческой среде.

Придётся усугубить данный тезис и ещё одним вопросом, может, размышлением. Если смысл жизни взрослого человека состоит в совершенствовании своего духа и выполнении собственной миссии, то можно представить себе его весьма слабо развитые способности после получения образования в такой школьной системе, о которой только что шла речь. А если он после получения диплома попал в число безработных? Каков путь «совершенствования» своего духа будет избран таким специалистом? Обнищание материальное становится следствием нищеты духовной и наоборот. «Колесо жизни» начанает вертеться в обратном направлении.

Истинное совершенствование духа всегда приводило и до сих пор приводит к тому, что у человека, устремлённого в будущее, открываются ранее дремавшие дарования. Известны случаи такого позднего пробуждения таланта у Крылова, Аксакова, Замятина и др. Оказывается, каждый человек получил свой дар, но не каждый был готов воспользоваться им. Для этого нужен был новый шаг восхождения по ступеням духа, а это и является началом творческого проявления индивида. В этом случае мне вспоминается притча о талантах, которую рассказывал Иисус Христос своим ученикам.

В соответствии с предыдущим тезисом правомерным становится расширение возрастного диапазона одарённости. В литературе почти повсеместен вопрос о детской одарённости, о развитии её и формировании, правда, неизвестно какими способами и средствами. Чаще всего эти опыты сводятся к расширению учебных планов за счёт разного рода — региональных, факультативных, внеурочных, дополнительно-образовательных — дисциплин, как будто через школьные предметы и происходит развитие одарённости. А как же быть в этом случае с развитием одарённости у взрослых людей?

Возрастных рамок нет, половые различия не играют роли, вес мозга и разворот плеч не берётся в резон, незнание таблицы умножения — не аргумент для «отлучения» одарённости и, значит, для забвения о необходимости создания условий для развития одарённости. Здесь учитывается только одно единственное измерение — состояние духа. Он же может быть созидательным, сильным, развитым, качественным. Все остальные определения, особенно с частицей «не» не учитываются, ибо им одно название — бездуховность. Особенно важно последнее — качество духа, которое соответствует известному понятию — духовность. Таким образом, явления, связанные с условиями развития одарённости, зависят от духа и его качества — духовности. В современной науке, когда идёт речь о духовности, в большинстве случаев не замечается разница в понятиях «дух» и «духовность». Ещё раз уточню свою мысль: «дух» — это состояние, полученное *свыше* и развиваемое индивидом; «духовность» — это качество излучаемого духа, т.е. дух в действии. Изначально, когда говорится о данности духа, бесспорно, его состояние соответствует Божественному, а то, что накопил сам человек, зависит от его самосовершенствования.

Если в основе размышлений об одарённости берётся предложенная мною методологическая позиция, то легко подойти к определению понятия «одарён-

ность». Разные авторы закладывают в основание данного понятия разные факторы: 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающих успешное выполнение трудового действия; 2) общие способности, обуславливающие широту возможностей человека; 3) умственный потенциал, обеспечивающий высокий уровень познавательной деятельности; 4) совокупность задатков, характеризующих своеобразие природных предпосылок индивида; 5) талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений и деятельности.

На мой взгляд, что следует из всей совокупности моих представлений об одарённости, здесь отсутствуют главные основания: одарённость как данность, всеобщность одарённости, духовность как мерило одарённости, творческая проявленность одарённости, воздействие одарённости на окружающий мир. Учитывая названные признаки, можно дать такое определение понятия: одарённость — это свойство человеческой индивидуальности, проявляющееся в совокупности её духовных сил и природных способностей, обеспечивающих высокий уровень творчества, результаты которого определённым образом изменяют или преобразуют окружающий мир.

Одарённым, то есть одухотворённым, изначально является каждый человек, поэтому одарённость — это не избранность, а норма. Правда, направленность и уровень одарённости для каждого человека индивидуален, а её предназначённость для конкретной области деятельности избирательна и неповторима. Через качественно выполненные задачи одарённости происходит рост духа и, следовательно, ускоряется дальнейшее продвижение человека по ступеням развития. В этом плане отсутствие одарённости можно рассматривать как аномалию, своеобразное нарушение законов Природы или невосполнимый брак в воспитании.

Что такое одарённый человек? Как складываются его отношения с окружающим миром? Есть ли польза от одарённого для его окружения? Хорошо или плохо то, что не все достигают значительных успехов в развитии своей одарённости? Что делать в семье или в школе, если к ним «пришел» одарённый? Не буду, как в докладе, следить за порядком и смыслом всех, возникших только что вопросов. Знаю, что одарённый дома или в школе — это маленькое вначале, а потом большое стихийное бедствие. Ладу с ним никакого не обрести, уговорить его практически невозможно. Есть одарённые «тихие» и «буйные». Сравнение с известным всем явлением вполне уместно, ибо одарённый (гений, талант) — это прежде всего неординарность. К нему не подходят никакие «ключи» привычного образца. Неизвестно, когда в нём пробудится и возопит его дар, каким экстремалом он явится в следующее мгновение, что придёт ему в голову в какой-то ситуации. Он никому неподвластен, ибо он всегда в себе, в своём мире или лучше сказать мирище.

Мир одарённого явно выходит за рамки привычного. «Узнать» одарённого можно по целому ряду признаков: он владелец сильного или очень сильного характера, у него одна, но пламенная страсть, и не дай Бог, чтобы было несколько страстей; ему всегда надо быть занятым «своим» делом, поэтому отвлечь его от него практически невозможно; послушания добиться нельзя никакими способами; он знает в своём деле всё или почти всё, поэтому переубедить его лучше не пытаться; жить, как все, он никогда не будет. Всё это делает даже ребёнка своеволь-

ным, сильным, неуступчивым, эгоистом, односторонне занятым, приверженцем привычного мира, в котором хорошо только ему, о других думать ему некогда. Авторитетов для него не существует, в силу чего он на равных, а то и свысока может разговаривать с родителями, учителями, людьми старшими его во много раз.

Из-за погружения в себя одарённому некогда выполнять обычные требования дисциплинарного характера, индивидуальные задания и пр. «Забыть» о них, не обратить на них никакого внимания — самая тривиальная ситуация. В результате такого поведения в глазах публики он выглядит ленивым, неисполнительным, делающим что-то только тогда, когда хочет и когда не занят «собой». Для него самое неприятное — это дисциплина окружающего мира. Он хочет работать, когда все спят; веселиться и бегать, когда все заняты. Тихоней он может быть в силу отсутствия всякого интереса ко всему окружению. Успеваемость в школе — это не лучшая для него забота. Он вообще может забыть о школе, дипломе и других привычных ритуалах образования и признаках образованности. Если находит для себя «дело», то оно обязательно должно быть связано со «своим» миром.

Неуживчивость, отрешенность, неисполнительность, неумение следить за порядком и за собой, отрицание всех и всяческих привычных норм — это нередкие признаки одарённости. Всё это и многое другое вызывает самые негативные чувства и эмоции в окружающих гения людей. Их недолюбливают родители, от них не в восторге учителя, они не подарок для учреждений, где они работают. Их удел — быть в кругу подобных. Они будут все вместе, но каждый в отдельности. Поэтому школы, интернаты, пока они учатся, с индивидуальными кабинетами, спальнями, приборами и инструментами должны соответствовать интересам одарённых.

Лучшей формой и способом обучения или воспитания должны быть такие, которые связаны с их индивидуальным творческим миром. Воспитатели и педагоги должны быть точно такими же: без комплексов неполноценности и без особых переживаний из-за пропущенного урока, если он наблюдал в данный момент за действиями двадцать первой лапы сороконожки, если тридцать восьмая из них заплеталась и не попадала в ритм с одиннадцатой.

Удивительно, но гении лучше всего чувствуют себя в одиночестве. Семья, коллектив, сотрудничество и всеобщие заседания или праздники — не для гениев. Им дай свободу, особенно когда они творят, а не творят они по сути никогда. Они всегда в творении. Как бы ни был незначительным для окружающих момент творения гения, для него всегда дороже данного момента ничего нет.

И, действительно, кому захочется иметь в семье, школе своего доморощенного гения? А они в этом и не очень нуждаются, поскольку им кажется что всё чем они пользуются, приходит к ним само собой.

Гении, как правило, ломают правила жизни, изменяют мир, преобразуют привычные устои. Им специально для этого даётся энергия, силы, способности и дарования. И всё это для тех гениев, которых мы можем увидеть уже в детском возрасте. Таковы ли те гении, потенциал которых значителен, но пути житейские ведут не в ту сторону, в которую им следует стремиться? Так ли выглядят и те, которым предстоит «открыть» свою гениальность, совершенствуя свой дух, развивая свою духовность? Пожалуй, да, они тоже по-своему похожи немножко на тех людей, которые оказались «не в своей тарелке». Они обязательно хоть чем-то

отличаются от тех соратников, сотрудников, которые ещё не знают, что уже наступила пора искать свою одарённость.

На общем фоне отличий одарённости выделяется ещё одна особенность и отличительная черта одарённых — это их труд. Любой из гениев прежде всего фанат своего дела и неуёмный трудоголик. Они всё начинают сами, вкладывая в своё дело массу энергии, в результате чего отличаются высочайшей работоспособностью и продуктивностью. Недаром в кругах специалистов по изучению особенностей одарённости витает арифметическое сравнение, в котором значится 1 % таланта и 99 % трудолюбия. И этот подсчёт недалёк от истины. Нет ни одного гения, которому приходило бы нечто без его собственного труда.

Меня давно удивлял тот факт, что ни в одной из книг, знакомых мне, не шла речь об особенностях трудолюбия одарённого человека. Достижения и успехи приходили к гению как бы сами по себе. Напротив, любого школьника, проявляющего хоть какие-то способности, нужно готовить к бесконечному, порою непосильному труду. Без труда, невообразимо долгого и изнурительного, не было бы ни одного гения. Недаром мне ещё в юности запомнились слова П.И. Чайковского, который на восхищенные возгласы поклонников ответил: «Если бы вы столько же работали, то стали, может быть, ещё гениальнее». И этой стороне гениальности необходимо придавать особое значение.

Обычно, говоря о труде, мы подразумеваем совершенно понятное каждому человеку явление, не требующее особого объяснения. В то же время на вопрос: «Что такое труд?» — могут ответить немногие. Чаще всего на труд смотрят как на способ достижения какой-то цели, и только потом идёт речь об удовлетворении интересов человека. Человек же не только существо физическое, но и духовное. Поэтому труд должен рассматриваться в двух ипостасях: с одной стороны, физической; с другой — духовной.

Труд — это прежде всего определённого рода действие, а любое действие требует как физических, так и духовных усилий. Каждое действие требует энергии. Значит, труд, являясь бесконечным множеством действий, осуществляется благодаря «разряду энергии». Выброс, излучение, отдача энергии — главный признак труда. В конечном итоге труд становится возможным, в результате огненного действия духа.

Труд, особенно труд гения, всегда должен носить элементы творчества, в результате которого восполняется затраченная энергия. Тогда человек испытывает радость, когда он прикасается к источнику вдохновения. В этом случае он получает наслаждение, к которому, собственно, стремится каждый труженик. Порой он забывает о вознаграждении. Труд становится благодатью и усладой. И если работодатель понимает эту особенность труда, тогда не будет проблем с истощением энергии труженика, с состоянием его здоровья. Но если труд превращается в тяготу, в насилие, в обязанность подневольного человека, то наступают времена, когда человек вынужден прерывать такое насилие. Рабский труд, подневольный труд никогда не будет творческим. Значит, любое действие, любой труд, создавая условия для исполнителя, должен предусматривать возможность восполнения израсходованной энергии. И только труд гения, а он трудится всегда только для удовлетворения своих интересов, несёт достойную отдачу, вознаграждение, радость исполнителю. Превратить любой труд в труд гения — задача, наверное, не-

посильная для работодателей, поскольку они думают только о своей наживе. Знают, у них работают, если не гении, то беспросветной жизни рабы. Отсюда и результаты труда.

Гений, в отличие от материально заинтересованного человека, имеет совершенно иные источники радости и наслаждения, среди которых можно выделить два — мышление и экстаз красоты. Только через них творческий человек сумеет познать тайну созидания прекрасного. Достичь этого он сможет только тогда, когда среди величайшей тишины и уединения найдёт напряжённую деятельность, а в напряжённой деятельности найдёт тишину и уединение пустыни. Гений — одиночка, ему чужды желания и порывы толпы. Обретая тайну самообладания, он приобретает власть над собой. В этом и состоит самое главное значение труда. Каждый удар молота должен порождать явления огня. Огня души — прежде всего.

Открывая в себе гения, человек имеет возможность убедиться в своей гениальности и убедить других только результатами своего труда. Он должен в таком случае быть творческим, созидательным, преобразующим окружающий мир. Гений проявляет себя только в творчестве. Любое творение может быть гениальным, если он достигает «экстаза красоты». Творчество всегда двух планов — созидание нового, невиданного ранее шедевра, а также новаторское применение уже известного приёма деятельности. Работа художника, композитора, поэта — явление творчества первого плана; роль актёра, урок учителя, проповедь священника — творчество второго плана. Но оба они значимы как продукты труда гениального человека, вносящего свои духовные силы в предмет творения. Сколько бы не повторялся урок учителя, он всегда оригинальный и творческий в руках мастера.

Откуда берутся искры творчества? Что вдохновляет гения на творчество? Можно ли творчеству научить другого человека? Следует ли сравнивать одного творца с другим? Оказывается, творить — это значит делать «что-то из ничего». Дух и материя вступают в теснейшую связь. Как сделать, чтобы идея, мысль воплотились в творение? Где ребёнок, играя в куклы, находит слова, движения и действия, достойные подражания? Где творческие люди «находят» свои творения и чем они отличаются от других? Почему музыканта, художника, поэта можно узнать по «звучанию» его индивидуальной струны, данной только ему?

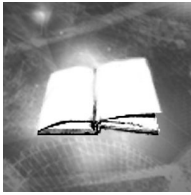
Гений — это тот, кто умеет возбудить своё подсознание и воплотить идею в материю. Значит, с этим творением он уже пришёл в этот мир. Остаётся только «услышать» биение искры творения. А может, эта искра похожа на ту, которая высекается при ударе кресалом по кремню? Если есть творчество внутреннего, подсознательного плана, значит, есть и другое — то, которое приходит Свыше, от Сил Божественных. Таким образом, можно говорить о двух видах творчества — подсознательном и сверхсознательном. Всё остальное — это ремесло, которому гений тоже должен учиться. И чем больше учится, тем ярче вспышка искры, оживляющей, одухотворяющей творение. Не эти ли образцы творчества мы встречаем в произведениях великих художников, композиторов, поэтов...

За рамками статьи осталось множество вопросов, связанных с проблемой одарённости. Среди них наиболее значимы пути духовного восхождения, модель одарённости, организация школы одарённых, подготовка учителя одарённых, включение одарённых в творчество и другие. Над этим должны работать учёные и

педагоги, родители и организаторы образования. Но самое главное, надо научить-ся выявлять одарённых. Не зная предназначения и миссии человека, говорить о развитии, формировании его одарённости, более чем неразумно. Как узнать в человеке гения, не ожидая того момента, когда он сам проснётся и ворвётся в мир? Его нужно пестовать, растить, нужно создавать условия, чтобы гений стал гением.

Список использованной литературы

1. Акимов А.Е., Финогеев В.П. Экспериментальные проявления торсионных полей и торсионные технологии. — М., 1996.
2. Вейник В. Где обитает мысль? // Свет. Человек и Природа. — 1985. — № 3.
3. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. — М., 1993.
4. Доровской А.И. Дидактические основы развития одарённости учащихся. — М., 1998.
5. Ерёмкин А.И. Школа одарённости. Тайна рождения гениев. — М., 2003.
6. Ерёмкин А.И. Школа одарённости. Диагностика одарённости. В 2-х частях. — Елец, 2003.
7. Ерёмкин А.И. Школа одарённости. Модель одарённости. — Елец, 2005.
8. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников. — М., 2000.
9. Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников. Методика активного обучения. — М., 2000.



Культура профессиональной подготовки специалиста

Е.А. Репринцева

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТСКОЙ ИГРЫ: ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ

Статья подготовлена при поддержке РГНФ,
грант 09-06—72603 а/ц

Трансформация игровой культуры детства вызвана глобальными изменениями в мировой культуре. Прежде всего причины разного рода модификаций детской игры кроются в широкомасштабной игроизации (А.Н. Кравченко, В.А. Разумный, Л.Т. Ретюнских) и информатизации современного общества. Игроизация ведет за собой и обратный процесс переструктурирования социальной сферы. Тенденцией трансформаций социального пространства является образование новых условных аморфных, временных векторов развития культуры, основой которых становятся не вечные ценности и смыслы, а временные их аналоги, базирующиеся на вульгаризации, пошлости, мистификации отношений и бытия. Таким образом, *трансформация игровой культуры* может рассматриваться как особый вид деформации, искусственного искажения бытийного смысла и содержания традиционной детской игры, ее главного предназначения — развития и становления личности ребенка.

Явление трансформации игровой культуры детства затрагивает не только ее внешние формы, но и касается множества ситуаций, которые составляют повседневную жизнь детей, в частности общение, способы освоения социальных ролей и функций, лежащих в основе социальной адаптации ребенка, диктует новые стандарты представлений о красоте, нормах бытия, дружбе, товариществе и т.д. Вместе с тем трансформируется (деформируется, искажается) система ценностей, складываются новые социальные поведенческие установки, которые определяют формирование нового мировоззрения, лежащего в основе иных форм социального поведения. Вследствие осуществляющихся трансформаций игровая культура детства утрачивает свой педагогический потенциал и не столь эффективно, как прежде, влияет на формирование поведения ребенка, его жизненной, социальной позиции, нравственного кредо. Современный же ребенок приобретает значительно большую, чем прежде, степень свободы, которую реализует в условиях иной игровой реальности, поскольку условная игровая реальность подменяется реальностью виртуальной.

Деформация игровой культуры детства сопровождается еще и тем, что существенно меняется индивидуальный нормативный набор, который определяет содержание и форму социального поведения ребенка. Этот набор часто носит весьма противоречивый характер, так как включает нормы и установки, часть из которых действует исключительно в рамках игровой виртуальной реальности, а другая — в условиях реального социального бытия. Это смешение выступает проявлением культурной трансформации нормативного уровня [2].

Сознание трансформируется под влиянием трех взаимосвязанных факторов: смены культуры, формирования новых типов семиозиса, изменения условий жизни человека (В.М. Розин). Изобретение новых типов знаков и техники помогает решать «витальные катастрофы и разрывы», разрешение которых ведет к новой культуре, а новая культура, в свою очередь, стимулирует развитие этих средств [3]. Согласно этому тезису, новые проявления в детской игровой культуре ведут не только к изменению ее формы содержания, но и деформации ее педагогического потенциала.

Содержательная сторона педагогического потенциала игры отражается в следующих наиболее значимых ее возможностях: *социализирующих возможностях игры*, позволяющих ребенку осознавать себя частью большого социального организма (общества), постигать нормы и традиции этнокультурного бытия, интегрировать социокультурный опыт предшествующих поколений и осваивать способы его трансляции потомкам; *развивающих возможностях игры*, активизирующих, актуализирующих природные задатки и способности человека, дающих толчок совершенствованию его интеллекта, воли, эмоциональной сферы; *дидактических возможностях игры*, облегчающих вхождение ребенка в мир знаний, постижение им основ наук, приобщение к социокультурному наследию; *психотерапевтических возможностях игры*, создающих адаптивные условия для отношений с детьми и разрешения конфликтов; *диагностических возможностях игры*, позволяющих отслеживать динамику интеллектуального, моторно-практического и эмоционального роста человека; *возможностях игры в создании условий для проявления спонтанности человека*, его самобытности, неповторимости, уникальности. Остановимся на их краткой характеристике.

В чем же проявляется и чем характеризуется трансформация педагогического потенциала игры в современных условиях?

Игра из *социализирующего средства трансформируется* в средство *ресоциализации* личности ребенка, поскольку, во-первых, новые игровые технологии — в первую очередь компьютерные игры — не являются основанием к освоению ролевых, а через них и социальных функций — организатора, лидера, инициатора, стратега, исполнителя и пр., поскольку в подобных играх ребенок действует в одиночку; во-вторых, новые игровые формы не могут быть средством познания социально-одобряемых норм и правил бытия, поскольку современные игровые «новоделы» и их компьютерные аналоги транслируют подрастающему поколению иные правила игрового взаимодействия, построенные не на законах добра и справедливости, а на законах «волчьей стаи», корысти, алчности; в-третьих, детская игра перестала быть средством постижения ценностно-смысловых жизненных ориентиров, это объясняется тем, что большинство современных игровых проектов и детских в том числе ориентированы на удовлетворение единственной потребности человека — гедонистической; в-четвертых, в силу своеобразия соци-

альной ситуации, характеризующейся смешением и ассимиляцией разнообразных этнических традиций и культур (в том числе и игровых) у современного ребенка формируется спутанность идентичности, в результате он не в состоянии интериоризировать социокультурный опыт своего народа. На эти же аспекты обращает внимание и социология, и философия, фиксируя взаимосвязь изменений в культуре и, как следствие, изменение социальных структур (Т.А. Бондаренко, А.В. Разумный, В.М. Розин, Б.Д. Парыгин и др.).

Последствия трансформации игровой культуры прослеживаются и в *дидактических возможностях* игры. Традиционно ориентированные на замену учебных (дидактических) целей и задач игровыми целями и задачами, за счет подчинения логики урока логике фабулы игры, дидактические возможности подменяются диаметрально противоположной их направленности. Игра утрачивает способности в снятии напряжения, боязни неправильного выбора способа действия, страха. Размывается обучающая функциональная нагрузка игры, поскольку она перестает формировать устойчивые алгоритмы принятия социально одобряемых решений и выбора способов действий. Современные продукты игровой индустрии, основанные на алгоритме — победа любой ценой, готовят почву для переноса человеком социально негативных приемов и способов взаимодействия в реальную жизненную практику.

Подвержены трансформации и *психотерапевтические возможности* игры, заключающиеся в том, что она — наиболее естественная динамическая и оздоровляющая деятельность, которой дети могут заняться. Современная игровая культура утрачивает свои возможности в создании адаптивных условий для системы терапевтических отношений с детьми, которые и называются «психотерапией». Сегодня школьные психологи считают игровые терапевтические занятия с детьми весьма затратными и материально и интеллектуально, поэтому чаще всего в своей практике они обращаются к примитивным игровым тренингам, которые не имеют логического завершения и не формируют положительный опыт взаимодействия в коллективе сверстников. Обнаруживается тенденция увлеченности современных школьных психологов западными аналогами игровых тренингов, основанными только лишь на обсуждении проблем, с которыми сталкиваются школьники. Но подобные игровые программы не эффективны не в преодолении учебных не в преодолении жизненных проблем детей.

В школьной практике возможно обращение к игре как универсальной форме жизнедеятельности ребенка, выступающей и уникальным *диагностическим средством*. В отличие от специально разработанных диагностических методик исследования, игра сама по себе есть диагностика. Достаточно вести наблюдение за детской игрой и педагог получит богатейший информационный материал об игровом опыте детей и опыте социальных отношений, об их способностях устанавливать контакт и регулировать отношения, об установках и жизненных приоритетах ребенка.

Игра позволяет выявить детей вспыльчивых, неуравновешенных, не умеющих сдерживать свои эмоции. Это часто наблюдается в играх в том случае, когда игровая позиция ребенка не соответствует его игровым притязаниям или же игровые притязания не адекватны результатам игры.

В процессе игры можно выявить словарный запас ребенка, уровень развития его речи, объем памяти, качественные характеристики внимания и других психических процессов.

Подобными же свойствами и возможностями обладает игра взрослого человека. Наблюдения за играми взрослых людей показывают, насколько богат их игровой опыт, что доминирует в их игровом опыте (интраверсия или экстраверсия), какова направленность их игровой позиции (на себя или на других), богато или же бедно было их игровое детство и пр.

Однако современная педагогическая практика показывает, что размываются и эти уникальные возможности игры, поскольку ни школьные педагоги, ни педагоги-психологи не обращаются к игре как диагностическому средству. Причина этого тривиальна — игра очень затратна.

Конечно, игра и выполнение личностью игровой роли требует определенной свободы, социального пространства, позволяющих реализовать инициативу, «природные сущностные силы», свою спонтанность. Игровая роль лишь тогда выполняет педагогические функции, когда она «не обременяет», не сковывает личность, оставляя ей некую условную социально-психологическую нишу, в пределах которой и оказывается возможной реализация спонтанности, индивидуального творчества игрока. Таким образом, игра обладает *возможностями для развития спонтанности*, поскольку в ней человек может быть самим собой, не зависеть от рассудочности, освободиться от давления стереотипов и пр. Быть самим собой вовсе не означает вести себя вызывающе, или наперекор моральным нормам. Быть самим собой — значит не сдерживать свои эмоции, не подчиняться рациональности, не ориентироваться на поведение окружающих, не соотносить свои приемы и способы реализации ролевых функций с другими игроками, а «лететь по воле волн». Спонтанность человека в игре вызывается его внутренними психическими процессами, движущими силами, которые во многом зависят от его отношения к игре как жизненному явлению. Однако современные игровые проекты и программы требуют от их участников именно вызывающего поведения, поведения, противоречащего устоявшимся нормам морали и нравственности. Это ли не проявления трансформации содержательной стороны игровой культуры?

Современная социокультурная ситуация обусловила трансформацию *развивающих возможностей* игры. Систематическое погружение ребенка в виртуальную реальность видеоигры негативно сказывается на его эмоциональной сфере, формируются фобии (особенно этому подвержены младшие школьники), как следствие — возникают изменения в сознании и поведении, снижается познавательная активность, успеваемость, ребенок становится замкнутым, неконтактным, агрессивным. В воспитательной практике минимизируется обращение педагога к игре как средству развития детского коллектива. Но именно игра и разнообразные игровые приемы — с одной стороны, выявляют качество коллективных отношений, и — с другой — стимулируют их развитие.

И все-таки игра развивает, но развивает не социально приемлемые качества личности ребенка и способы его поведения, а деструктивные поведенческие реакции, те, что в психологии характеризуются как отклоняющееся поведение. К таким отклонениям от нормы относится игровая зависимость (игровая аддикция). В современной игровой культуре это явление наиболее опасно, поскольку ему в большей степени подвергаются дети, погружающиеся в виртуальный мир видеоигры, или же испытывающие потребность в игре на игровом автомате, игровой компьютерной приставке, электронной игрушке в мобильном телефоне и пр.. Подобная игровая практика (именно практика, а не деятельность) остается бескон-

трольной со стороны взрослых (родителей, педагогов) и поэтому опасна, поскольку содержательная сторона современных игр никем не контролируется, как и последствия влияния этого содержания на личностные проявления ребенка.

В медицинской психологии проанализированы следующие виды игровой аддикции: *гейм-аддикция* — форма виртуальной (компьютерной) зависимости, для которой характерна навязчивая потребность в постоянной игровой практике; *гемблинг* — патологическое влечение к азартным играм (постоянно повторяющееся участие в азартной игре), характеризующееся углублением игровой аддикции, несмотря на грозящие социальные последствия, сопровождающееся нарушением внутрисемейных взаимоотношений и руинированием личной жизни; *аддикция к мобильным телефонам* (SMS-зависимость) проявляется в потребности к общению посредством мобильных сообщений, число которых в течение суток может составлять несколько десятков; *спортивные аддикции* (аддикции упражнений) — это тяга к физической активности в свободное время, к неконтролируемым, чрезмерным занятиям спортом, проявление физиологических симптомов (рост толерантности к количеству упражнений и возникновение синдрома отмены при их длительном отсутствии), сопровождается психологическими симптомами (тревоги и депрессии) [1].

В современной игровой культуре наибольшее распространение получила игровая зависимость от видеоигр. Это объясняется большой востребованностью и доступностью продуктов видео индустрии на рынке. Более того, существовавшие ранее игровые салоны, где молодые люди прожигали свое свободное время в сражениях с «однорукими бандитами» (игровыми автоматами) сейчас трансформированы в интерактивные игровые салоны, компьютерные клубы, где патологическим игрокам предоставляются компьютерные аналоги интересующих их азартных игр.

Явление трансформации затрагивает и систему отношений в детском обществе, где формируются временные, аморфные и неоднородные по своему характеру группы, которые, будучи представленными в реальном социальном пространстве, напрямую связаны с сетевой социальной структурой, где они представляют сложившуюся сетевую общность. Наличие таких групп приводит к размыванию традиционной социальной структуры [2]. Эти группы в молодежной и школьной среде выступают как новые игровые сообщества, отдающие предпочтение виртуальным играм, видео играм, играм, связанным с риском для жизни, предавая, тем самым забвению традиционную коллективную игру. Подобные игровые сообщества носят виртуальный добровольный характер, они не вступают в реальное взаимодействие по поводу разработки игры, игрового замысла, игровой стратегии, поскольку пользуются готовым игровым продуктом, выбирая из предложенного то, что представляет для них наибольший интерес. Чаще всего это сетевые игры агрессивного характера, основанные на незамысловатых сюжетах, отдаленно напоминающих мифы древности, или же иллюстрирующие содержание литературных произведений стиля «фэнтэзи».

Выделяют разнообразные типы игровых аддиктов от видеоигр [1]. Это «сетевики» (*networkers*) — они оптимистичны, социально активны и позитивно настроены к другим людям; у них много друзей, в том числе противоположного пола; компьютер для них — нечто вроде хобби, они могут интересоваться поиском в удаленных базах данных или играть в ролевые групповые игры типа MUD;

меньше, чем другие эти компьютерные аддикты, самостоятельно программируют, в меньшей степени интересуются приложениями, в частности, компьютерной графикой, или аппаратным обеспечением.

«Рабочие» (workers) — самая малочисленная группа аддиктов, владеющих наиболее современными и дорогими компьютерами; процесс программирования у них четко спланирован, программы пишутся ими для достижения нужного результата; представители этой группы прекрасно учились или учатся, причем их не удовлетворяет стандартная программа обучения, и они посещают дополнительные учебные курсы; для них характерна весьма строгая «рабочая этика»: не приемлют «компьютерное пиратство».

«Исследователи» (explorers) — наиболее многочисленная группа, для них программирование сродни интеллектуальному вызову и одновременно развлечению. Они пишут сверхсложные программы, не доводя их до конца, принимаются за новые, более сложные; представители этой группы с удовольствием занимаются отладкой программ; для них компьютер — партнер и друг, он одушевлен, с ним проще взаимодействовать, нежели с людьми.

Картина изменений, происходящих в детской игровой культуре будет неполной, если мы не охарактеризуем основные факторы формирования игровой аддикции: социальные, психологические и биологические.

Социальные факторы: доступность, мода, степень грозящей ответственности, влияние группы подростков. *Психологические факторы:* тип акцентуации характера, привлекательность возникающих ощущений и их переживание, выработка гедонических установок, страх причинить себе реальный вред, отсутствие социальных интересов, стремление к самоутверждению. *Биологические факторы:* степень изначальной толерантности (индивидуальная непереносимость, высокая устойчивость), отягощенная наследственность, органические поражения мозга, хронические болезни.

В медицинской психологии проанализирован процесс формирования разных видов химической зависимости (наркотической, алкогольной, токсической, медикаментозной) и обозначены его основные этапы [1]. Практика показывает, что формирование игровой зависимости соответствует обозначенным этапам. Попытаемся представить их краткую характеристику.

На первом этапе формирования игровой зависимости человек переживает интенсивное острое изменение психического состояния в виде повышенного настроения, чувства радости, экстаза. К игре его привлекает ощущение драматизма, риска в связи с определенными действиями (переживание ситуации риска в азартной или компьютерной игре, чувства необычного волнения и др.), в сознании происходит фиксация этой связи.

Второй этап формирования игровой зависимости характеризуется определенной последовательностью прибегания к ее средствам, устанавливается определенная частота реализации игрового аддиктивного поведения. С учащением прибегания к аддиктивной реализации межличностные отношения игрозависимой личности постепенно отступают на второй план. Игровую аддикцию начинают провоцировать любые события, вызывающие душевное беспокойство, тревогу, чувство психологического дискомфорта.

На третьем этапе формирования игровой зависимости игровой аддиктивный ритм становится стереотипным, привычным типом реагирования, интеграль-

ной характеристикой личности. Игровые аддикты оказываются невосприимчивыми к попыткам их критики и разубеждению на уровне здравого смысла. Становится интенсивной мотивация искусственного изменения своего психического состояния. Отношение аддиктов к проблемам окружающих людей, включая наиболее близких, теряет для них какое-либо значение.

Четвертый этап формирования игровой зависимости отличается полным погружением человека в игровую аддиктивный процесс, окончательным отчуждением и изоляцией от общества. Игровой аддикт ничего не оставляет от своего внутреннего мира, остается только его внешняя оболочка. Игровые аддиктивные реализации не приносят ему прежнего удовлетворения, контакты с людьми крайне затруднены.

На пятом этапе формирования игровой зависимости игровое аддиктивное поведение разрушает психику человека, формируются навязчивости, фобии, повышенная тревожность. Постоянное пребывание человека в стрессовой ситуации нарушает его физическое состояние, что влечет за собой заболевания сердечно-сосудистой и нервной систем. Бесконтрольное погружение в виртуальное пространство игрового автомата, компьютерной игры или Интернета или игры, связанной с риском, ведет к нарушению режима питания и возникновению заболеваний желудочно-кишечного тракта.

Игровой аддикт характеризуется сниженной переносимостью трудностей, скрытым комплексом неполноценности, тревожностью, поверхностным характером социальности, стремлением говорить неправду и обвинять невиновных, уходом от ответственности, стереотипностью и повторяемостью поведения. Последствия чрезмерной увлеченности видеоиграми сводятся к следующему: происходят изменения соматического и психоэмоционального статуса; возникают соматические расстройства, сопровождающиеся пренебрежением витальных потребностей (расстройства сна, нерегулярное питание, пропуск приемов пищи); регулярными становятся мигрени, боль в спине, признаки зрительного переутомления, сухость в глазах, онемение и боль в пальцах кисти; возможны многочисленные проявления социальной дезадаптации; проявляется снижение академической успеваемости, конфликты в семье и т. п.

В психологии разработаны критерии и показатели игровой зависимости, к ним относятся: *эмоциональная вовлеченность игрока* (аддиктивные игроки являются более вовлеченными в процесс игры, нежели игроки без признаков аддикции); игровые аддикты демонстрируют большее разнообразие проявляемых эмоций, более высокую их интенсивность по двум полюсам); *значимость игровой практики* (статус игровой потребности не только выше иных потребностей, но и может выступать заместителем потребностей иных уровней (например, просоциальных) и до определенной степени вытеснять потребности нижних уровней (до витальных включительно); *автономность игровой практики* (повторяющиеся игровые сессии со временем становятся стилем жизни игрока; воспроизводимость игровых сессий, относительно независимая от внешних условий, является диагностическим признаком аддикции; в количественном выражении показателями аддиктивного поведения является длительность и частота игровых сессий); *способность к самостоятельной организации игровой практики* (относительная запланированность игровой практики; низкий порог инерции (способность к произвольному прекращению игры), разделение игровой практики на смысловые эпи-

зоды; временная рефлексия и способность к самоотчету о времени игровой сессии; низкий уровень самоорганизации как диагностический показатель игровой аддикции) [1].

Анализ современной игровой практики молодежи показывает пассивность общества и государства в отношении трансформации игровой культуры детства. Выявленная проблема очевидна. Для ее преодоления необходима четкая стратегия и тактика реагирования школы и общественности на проявления игровой зависимости школьников. На наш взгляд основными механизмами подобного реагирования могут быть следующие: «блокирование» — отрицание ценностно-смысловой и бытийно-символической составляющей образа жизни игрового аддикта; оценка аддиктивных проявлений патологического игрока как социально опасных; законодательное ограничение государством деятельности в сфере игорного бизнеса. «Замещение» — негативная оценка аддиктивных проявлений личности с ориентацией на их преодоление; незначительное замещение одного значения другим путем социальной пропаганды тех или иных ценностей; на государственном уровне пропаганда молодежных объединений и движений, транслирующих социально ценную, социально значимую субкультуру. «Сопровождение» — безусловное принятие личности игрового аддикта, на какой бы стадии развития игровой зависимости он не находился; посредничество между игровым аддиктом и реальной действительностью, помощь в самопознании и поиске социально приемлемых форм и способов самовыражения. «Игнорирование» — индифферентное отношение к внешним проявлениям асоциальных форм поведения игрового аддикта; сознательное невмешательство в проблемы игрозависимого школьника, не расценивание игровой аддикции как социально опасной; реагирование на проявления игровой зависимости запретом только в том случае, если они представляют опасность для жизни и здоровья окружающих.

Таким образом, в содержании детских игр отражаются процессы, происходящие в окружающем мире, — в природе, обществе, человеческом сознании. В своем социокультурном развитии детская игра подвергается таким же изменениям, каким подвержен окружающий ребенка мир. В игре находят отражение социокультурные реалии человеческого общества, его достижения и противоречия, его ценности и смыслы, нормы и идеалы и те искажения и деформации, которые сопровождают развитие социума.

Список использованной литературы

1. Аддиктология / Под ред. В.Д. Менделевича. — СПб: Речь, 2007.
2. Бондаренко Т.А. Виртуальная реальность в современной социальной ситуации / Автореф. дисс. ...д. филос.н. — Ростов-на-Дону — 2007.
3. Мальковская И.А. Глобализация как социальная трансформация. Тематические матрицы. Книга 1. — М.: Изд-во РУДН, 2002.
4. Розин В.М. Философия техники. От египетских пирамид до виртуальных реальностей. М., 2001.
5. Социальная работа с молодежью / Под ред. Н.Ф. Басова. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007.

ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Проблема актуальности рассматривалась в трудах В.В. Краевского, В.М. Полонского и др. в теоретическом и методологическом аспектах. В настоящее время степень разработанности педагогической методологии и педагогической теории достигла такого уровня, что на первый план выступают вопросы технологии, которые дополняют методологическую теорию обоснования актуальности диссертационного исследования.

Работа по обоснованию актуальности исследования начинается с процесса формулирования темы и может продолжаться вплоть до подготовки диссертации в целом. Её можно условно распределить по двум направлениям: обоснование с позиции педагогической науки и обоснование с привлечением опыта педагогической деятельности (т.е. с позиции педагогической практики).

Что же представляет собой научное обоснование актуальности исследования? На наш взгляд, это совокупность и последовательность научных аргументов, приводящих в целом к осознанию достоверности вывода об актуальности данного исследования с позиции педагогической науки.

Каким образом добыть эти аргументы? Откуда их взять? Как их систематизировать? Из поиска ответов на эти вопросы как раз и складывается начальная стадия работы над кандидатской диссертацией.

Прежде всего, производится формулирование в первом приближении темы диссертации (формулировка в дальнейшем может неоднократно уточняться). Наиболее простые варианты: формулирование темы научным руководителем или выбор темы из некоторого перечня заранее сформулированных тем (в лаборатории, НИИ, на кафедре и т.д.). Наиболее интересный и продуктивный вариант — порождение темы самим диссертантом (с помощью научного руководителя). В этом случае изначально вместе с процессом формулирования темы начинается и процесс обоснования её актуальности. Как же производится формулирование темы? Во-первых, определяется педагогическое явление или процесс, которые подлежат исследованию. Во-вторых, определяется контекст или условия, в которых это явление предполагается изучать. Далее на основании выделенных данных формулируется предмет исследования (т.е. более чёткое представление об изучаемом явлении с учётом определяющих его обстоятельств и ограничений). И в завершении этого процесса формулируется тема. Весь этот процесс в целом носит интегративный, синтетический характер. В данном случае результатом такого процесса выступает определённая целостность — формулировка темы. Но можно пойти и дальше: на основе первой попытки порождения темы осуществить ещё несколько, меняя термины и смысловые акценты. Сравнение и сопоставление полученных формулировок между собой позволит в конечном итоге осуществить оптимальный выбор формулировки темы.

Наиболее часто встречающиеся формулировки тем можно классифицировать и выделить основных три вида: процессуальный, законосообразный и факторный. *Процессуальный* вид отражается в ключевых терминах «обучение», «воспитание», «развитие», «формирование», «становление» и др. Например, «Форми-

рование готовности старшеклассников к выбору профессий юридической сферы» (Л.Ю. Грачёва). *Законосообразный* вид отражён в тех или иных зависимостях между ключевыми понятиями, характер которых требуется обосновать. Например, «Учебный диалог как средство формирования личностно ориентированного знания» (Т.П. Дикун). *Факторный* вид формулировки характеризуется теми или иными педагогическими факторами, обеспечивающими эффективность педагогического процесса. Здесь в качестве ключевых понятий выступают «педагогическая система», «педагогические условия», тот или иной подход и др. Например, «Коммуникативно-деятельностный подход к обучению в малокомплектной начальной школе (на материале изучения родного языка)» (Л.М. Курганская); «Дидактические условия формирования у учащихся умений и навыков использования научных методов познания» (Л.Л. Тимофеева).

Вопрос о типологии формулировок тем кандидатских диссертаций требует специального исследования. Автором данной статьи предложен лишь один из возможных подходов к их упорядочению.

Далее проводится логико-семантический анализ темы. Он представляет собой вычленение из названия диссертации ключевых и других опорных понятий и установление смыслового соотношения между ними с целью педагогического осмысления темы. В качестве примера приведём следующую формулировку темы: «Учебное задание как средство формирования самостоятельной деятельности школьников» [4]. В этой формулировке содержатся ключевые понятия «учебное задание» и «самостоятельная деятельность». Ещё здесь присутствует указание на соотношение этих понятий, выраженное словосочетанием «средство формирования», которое в принципе определяет характер (закон) соотношения ключевых понятий. В данном случае характер соотношения выглядит так: «Учебное задание есть средство формирования самостоятельной деятельности». Последнее слово в формулировке темы — «школьников» — указывает на то, что исследование проводится в рамках школьной дидактики.

Следующий этап — разработка исходных предположений (гипотез) о конечном результате (продукте) исследования и способах его получения. Она строится на основе результатов логико-семантического анализа и рефлексии темы диссертации. На данном этапе исследования предположительно намечается вид результата, т.е. его качественная определённость (теоретическая модель, концепция, алгоритм, технология и т.д.). В нашем примере с помощью методологической рефлексии можно, в частности, сделать предположение о существовании двух альтернативных вариантов результата: классификации учебных заданий, направленной на формирование самостоятельной деятельности школьников и совокупности заданий, нацеленных на формирование самостоятельной деятельности, но принадлежащих разным классификациям. Каким именно окажется результат — покажет исследование. На данном этапе важно другое — в обоих случаях диссертант «работает» и имеет дело с одним и тем же феноменом — классификацией.

Далее требуется спрогнозировать способ развёртывания научного взгляда на изучаемое явление в рамках объекта исследования, в котором необходимым, новым и востребованным сегодня звеном становится часть объективной реальности, представляющая собой предмет исследования. В данном случае речь идёт о разработке взгляда на самостоятельную деятельность школьников, эффективным средством формирования которой является учебное задание. В качестве способа

обоснования эффективности может быть выбран, в частности, историко-педагогический подход, который позволит проследить тенденции развития взгляда на проблему самостоятельности и пути её формирования у учащихся и подвести исследование к учебному заданию как новому и эффективному средству формирования самостоятельной деятельности. По данному поводу А.М. Новиков отмечает, что необходимо «уяснить, откуда появились те или иные концепции, теории, взгляды, где их корни. Без этого не может быть серьёзного продвижения вперёд, особенно, если Вы намерены сделать что-то существенно новое и интересное в науке» [1, с. 92].

На основании разработки первичных гипотез накапливается прогнозная информация, которую следует упорядочить с целью подготовки содержательной ориентировочной основы для дальнейшей работы с научными и методическими источниками по проблеме (диссертациями, монографиями, научными статьями и т.д.). Упорядочение производится с помощью конкретизации ключевых слов и понятий, выделения производных (от сформулированных в заголовке) понятий, обусловленных гипотетическими предположениями о ходе дальнейшей работы над диссертацией. В анализируемом примере такими понятиями являются «самостоятельность», «самостоятельная работа», «самостоятельная деятельность», информация о развитии взгляда на проблему самостоятельности, об этапах и направлениях этого развития. Сюда же относятся понятия «учебное задание», «классификация учебных заданий», различная информация о подходах к пониманию учебного задания как средства обучения и о различных классификациях. Причём следует учесть, что проблематика, связанная с данным комплексом вопросов, разрабатывалась не только в дидактике, но и в психологии и в предметных методиках. Поэтому при проработке научных источников желательно охватить как можно более полный спектр литературы по данным научным направлениям.

Процедуры выделения ключевых слов и понятий, их конкретизация на первый взгляд кажутся формальными. Но это не так. По существу за данными процедурами скрыта основная содержательная линия работы по обоснованию актуальности диссертационного исследования.

В процессе работы с литературой целесообразно определить ведущих авторов по проблеме; какие основные научные труды (монографии, докторские диссертации) ими написаны, когда они изданы. Так, по проблеме самостоятельной деятельности в дидактике фундаментальные труды написаны П.И. Пидкасистым [2; 3] на рубеже 70-х — 80-х годов XX века. Разработка же проблемы учебных заданий (задач) в дидактике относится к 80-м — 90-м годам XX века. Поэтому научные труды, связанные с какими-либо аспектами соотношения самостоятельной работы и учебных заданий (если таковые имеются), скорее всего, увидели свет не ранее 80-х годов указанного периода. Следовательно, в качестве предварительной теоретической опоры следует, на наш взгляд, выбрать в данном случае идеи

П.И. Пидкасистого (хотя это не исключает поиска и фиксации идей о самостоятельности в более ранние периоды с целью переосмысления всего комплекса взглядов на изучаемое явление), а дальнейшее развитие идеи самостоятельности, начиная с 80-х годов, искать в диссертациях. В этом плане полезно работать с летописями авторефератов диссертаций, в которых дан полный перечень их библио-

графических описаний. Диссертант последовательно просматривает каждый номер летописи, фиксируя названия диссертаций, связанных с собственной темой исследования. Выбрав для себя перечень библиографических описаний авторефератов диссертаций по проблеме, можно обращаться к самим авторефератам и диссертациям с целью их детальной проработки. В процессе работы с источниковой базой ведётся не только отбор материала по проблеме, но и извлекается дополнительная информация об авторах родственных исследований, фиксируются названия их работ. В общем плане работа с источниками строится на основе определения сначала ведущих фундаментальных трудов, характеризующих научное направление, в рамках которого проводится данное исследование, затем — выявления перечня диссертационных работ по проблеме, затем — по принципу «цепной реакции», т.е. путём извлечения информации о новых авторах и их работах из прочитанных источников. По ходу работы над диссертацией возможно неоднократное обращение к новой и уже проработанной источниковой базе. Таким образом формируется список литературы и соответствующий банк идей, который привлекается автором к написанию разделов диссертации.

Наиболее важные идеи, связанные с темой диссертации, фиксируются в виде цитат, авторских рассуждений, разного рода пометок и т.д. В рамках этой работы постепенно вызревает следующий этап — продумывание логики изложения раздела, в котором предполагается предпринять обоснование актуальности. Прежде всего, здесь важно определить исходные содержательные позиции и ориентиры, характеризующие условия и предпосылки зарождения исследуемой проблемы, обозначить соответствующий исторический период. Далее на основании информации, полученной из изученных источников, разрабатывается, желательно авторский, концептуальный взгляд на генезис изучаемого явления (или процесса) от зарождения до момента работы над данной диссертацией. Здесь полезно весь изучаемый период разбить на части, своеобразные стадии развития проблемы, каждую стадию в первом приближении мысленно заполнить авторской и привлекаемой из источников информацией. Если логическая линия с первого раза не получается, то следует либо попытаться всё-таки связать весь материал в реализуемой логике в одно целое путём введения в информационный массив логических связей, либо — поманипулировать материалом в рамках заданных стадий, либо пересмотреть и переделать разработанные стадии, либо на незначительное время отложить эту работу и заняться поиском дополнительной информации и новых аргументов в пользу разработанной логики или же для её пересмотра. При построении логической линии возможно и целесообразно создавать авторские конструкции: схемы, модели, рисунки и т.д. — в зависимости от наглядно-графических предпочтений диссертанта, помогающих ему осуществлять исследовательский процесс. Как только логическая линия начнёт в целом складываться, можно начинать на бумаге строить сам текст раздела об актуальности данного исследования.

Построение текста раздела на бумаге связано с двумя обстоятельствами: 1) полнотой материала для наполнения им логической линии и 2) потребностью в изложении, т.е. когда материала столько, что он как бы «сам просится на бумагу». В ходе изложения происходит корректировка текста и собственных мыслей на процесс развития взгляда. Аргументация автора направлена на логическую чёткость, историческую достоверность, систематичность и последовательность из-

ложения взгляда на возникновение и развитие проблемы. Всё сказанное в разрабатываемом разделе должно постепенно подвести к поставленной в работе проблеме как логически и исторически необходимому, конечному на сегодняшний день звену, к которому педагогическая наука стремилась и подошла в своём естественном развитии. В этом случае обоснование актуальности темы диссертации с позиции педагогической науки будет выполнено.

Взятая в качестве примера формулировка темы диссертации [4] позволяет проиллюстрировать процесс обоснования актуальности, описать конкретные технологические этапы его реализации. Это связано с высокой степенью информативности темы, близостью темы и предмета исследования. К такого рода формулировкам можно отнести, например, «Формирование эстетической культуры младшего школьника на уроках художественного труда» (И.П. Ильинская), «Педагогические условия дифференцированного обучения школьников математике средствами дидактического комплекса» (Л.Н. Крымова) и многие другие. Однако существуют менее информативные и более «закрытые» для проведения процедуры обоснования актуальности формулировки. Как правило, они носят более общий характер. В качестве примера можно привести формулировку «Педагогизация среды в условиях села» (Т.Г. Зеленова). Сюда же примыкают формулировки типа «Педагогические основы ...», «Психолого-педагогические основы ...» и т.д. Во всех этих и подобных им формулировках не просматривается предмет исследования; отсутствие чёткого предметного ориентира затрудняет процесс обоснования актуальности, требует уточнений и дополнительной информации.

Вопрос корректности формулирования тем диссертаций является одним из определяющих деятельность диссертанта, поскольку именно от него зависит эффективность исследовательского процесса как в обосновании актуальности так и в обосновании собственной концепции автора. В связи с этим на данном этапе развития методологии диссертационных исследований можно предложить некоторую совокупность требований к формулированию тем кандидатских диссертаций по педагогике. Во-первых, тема формулируется таким образом, чтобы содержащейся в ней информации было необходимое и достаточное количество для осуществления дальнейших шагов по проведению автором исследовательской работы и, в первую очередь, для эффективной организации обоснования актуальности темы диссертации. Во-вторых, она формулируется в ключевых для исследования терминах и соотношениях между ними. И, в-третьих, формулировка темы должна обеспечить чёткое представление о предмете исследования.

Обоснование актуальности темы диссертации с позиции педагогической практики является необходимой составляющей обоснования актуальности диссертационного исследования в целом и характеризует востребованность идей в практической педагогической деятельности.

Востребованность тех или иных идей практикой педагогического процесса возникает в «недрах» самой педагогической реальности. И связана она бывает с противоречием между потребностью в решении реально возникающих педагогических задач и существующим инструментарием, предназначенным для исполнения подобного рода решений. Если в педагогическом арсенале имеются средства, обеспечивающие эффективное решение некоторой практической педагогической задачи, которые легко опознаваемы и технологически применимы, то проблемы фактически нет, т.к. в данном случае процесс решения сводится к чисто техниче-

скому исполнению последовательности известных познавательных и практических процедур. Если же в педагогическом арсенале таких средств нет, то возникает проблема, которая может быть решена только путём поиска и выявления новых средств. В результате выявления новых средств и способов решения появляется новый опыт, что в наиболее общем виде характеризует некоторый инновационный процесс.

Инновационный процесс в «чистом» виде существует крайне редко (тем более в опыте работы педагога). Здесь точнее было бы говорить о некотором соединении нового с традиционным, которое в совокупности даёт эффект нового качества (по признаку доминирования нового). И только в такой интерпретации, на наш взгляд, можно говорить о новом педагогическом опыте, новой педагогической системе, педагогическом инновационном процессе, любом педагогическом нововведении.

Если некоторая проблема актуальна, то в практическом плане она востребована. Востребованность, как правило, сопровождается возникновением в педагогической действительности соответствующего нового опыта или локального инновационного процесса. Этот новый опыт появляется примерно в одно и то же время в разных частях глобального педагогического пространства и существует «точечно», в виде отдельных «очагов» — образцов опыта, число которых со временем растёт, что свидетельствует о его объективном, неслучайном и устойчивом характере. Поэтому в данном случае он может выступать в качестве существенного аргумента в пользу актуальности проблемы с позиции педагогической реальности. Но он пока — потенциальный аргумент, его ещё требуется привлечь в качестве такового к обоснованию актуальности. И здесь диссертанту необходимо знать систему координат, в которых данный опыт может существовать. Поэтому возникает вопрос об авторской принадлежности опыта, способах его фиксации, адресах регистрации, и, наконец, об ориентирах и процедуре поисковой деятельности, направленной на эффективное добывание образцов опыта.

Создателями и носителями нового опыта являются педагоги-практики, обладающие высоким креативным потенциалом, чутко реагирующие на потребности в развитии педагогического процесса, способные и готовые к адекватной профессиональной самореализации и, в силу этого, являющиеся «центром притяжения» окружающего педагогического социума. Педагогический социум со своей стороны реагирует на новый опыт попытками ознакомиться и овладеть им. С другой стороны, автор опыта, как правило, испытывает потребность утвердить его: продолжить включение элементов опыта в педагогический процесс, ознакомить с ним представителей педагогической общественности, зафиксировать его в различных доступных пользователю формах. Такими формами могут быть планы-сценарии занятий, аудио- и видеозаписи выступлений автора или его единомышленников, «живой» педагогический процесс с использованием инновационного опыта; учебная, методическая, научная, популярная и иная литература; рукописные, печатные, компьютерные разработки и программы.

Зафиксированный в той или иной форме опыт приобретает адрес регистрации. Например, если автор опыта опубликовал статью в методическом журнале, то данный журнал имеет конкретные выходные (адресные) координаты (методический профиль — название журнала, год, номер издания, соответствующие страницы). Адресные данные опыта являются основанием для поисковой деятельно-

сти диссертанта в определённом адресном направлении и определёнными способами. Учитывая сказанное, обоснование актуальности с позиции педагогической действительности можно проводить несколькими способами.

Во-первых, путём проработки дидактико-методической и методической литературы. Среди дидактико-методической литературы особо выделяются книги, в которых представлены оригинальные дидактико-методические системы работы кого-либо из известных педагогов, заслуживающие внимания педагогической науки. Среди изданий методической литературы следует отметить статьи методического характера, написанные практическими педагогическими работниками или методистами, в которых описывается или обобщается опыт работы учителей (преподавателей), связанный с исследуемой проблемой.

Во-вторых, к обоснованию можно подключить конкретные материалы и разработки, не публиковавшиеся, но содержащиеся в методических фондах учебных заведений, органов образования и др.

Третьим направлением может стать поиск конкретных педагогов, которые на основании опыта работы, исходя из своих методических систем, практическим путём решают некоторую проблему. В данном случае необходимы встречи с этими педагогами, беседы с ними, знакомство с их сценариями занятий и самими занятиями.

В-четвёртых, актуальность темы подтверждается результатами констатирующего эксперимента. Здесь автор действует в основном при помощи эмпирических методов исследования: наблюдения, опроса, анкетирования и т.д. и, получая и обрабатывая определённые эмпирические данные, характеризующие те или иные стороны существующей педагогической реальности, делает выводы и обобщения по поводу существующей традиционной педагогической системы и её соответствия объективным потребностям пользователей (учителей, преподавателей, воспитателей, руководителей в системе образования и др.) Если существующая система, по части решаемой диссертантом проблемы, не соответствует потребностям пользователей, то результаты констатирующего эксперимента являются важным аргументом в пользу актуальности проводимого в данном случае исследования.

Собранный в процессе работы по данным четырём направлениям материал обобщается, классифицируется и на его основании разрабатывается соответствующий раздел. Этот раздел можно построить по принципу «развития проблемы» в практике педагогического процесса.

Итак, подведём итоги. Что же в целом даёт обоснование актуальности для диссертационного исследования, какова его роль при получении на выходе качественной завершённой диссертации?

Во-первых, обоснование актуальности, проводимое в технологическом плане, позволяет организовать творческий процесс на начальной стадии работы над диссертацией, когда аспирант получает определённое представление о том, что, когда и как делать, какие действия и в какой последовательности осуществлять.

Во-вторых, при рассмотрении проблемы в историческом аспекте, в плане развития взгляда на проблему, диссертант наилучшим образом усваивает феномен генезиса проблемы в педагогической науке от исходных моментов и факторов развития до факторов, характеризующих проблему в настоящем времени. Концептуально выстроенная историко-педагогическая линия позволяет проследить

закономерности развития педагогической науки в данном проблемном направлении на перспективу, т.е. становится возможным прогнозировать и строить гипотезу относительно авторской модели. Причём многие конструктивные идеи становятся элементами и «кирпичиками» авторской модели, т.е. авторская модель как бы «вырастает» из предшествующего ей научно-педагогического знания. Без такого знания гораздо труднее построить адекватную современным реалиям теоретическую модель диссертационного исследования.

В-третьих, при рассмотрении и раскрытии практической актуальности исследования диссертант, действуя согласно соответствующей технологии, приобретает современную инновационную информацию об актуальной практике педагогического процесса по части изучаемой проблемы, анализирует и обобщает её, а также использует в качестве основания, на котором строится авторская теоретическая модель. Как раз эта информация и является важным аргументом в пользу её «жизнеспособности».

В целом серьёзно и обстоятельно обоснованная актуальность диссертационного исследования может представлять собой первый раздел диссертации (глава, параграф), который, в то же время, предоставляет диссертанту практически все ориентиры для написания дальнейших разделов диссертации.

Список использованной литературы

1. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: пособие в помощь начинающему педагогу-исследователю. — М.: Педагогический поиск, 1994.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. — М.: Педагогика, 1972.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. — М.: Педагогика, 1980.
4. Фёдорова М.А. Учебное задание как средство формирования самостоятельной деятельности школьников: Автореф. дис... канд. пед. наук. — Белгород, 2002.

И.Е. Булатников

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Понятие «воспитательная система образовательного учреждения» в педагогике профессионального образования все еще не имеет достаточно четкого и однозначного определения, посредством которого исследователи могли бы отразить сущность этого феномена. Сложность состоит уже в том, что само по себе понятие «система» — (от греч. *systema* — составленное из частей, соединенное) — есть явление сложное, представляющее совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство. Проблемы становления и развития воспитательных систем оказались предметом интереса многих отечественных исследователей — Е.Н. Ба-

рышников, Б.З. Вульфо, В.А. Караковского, А.В. Киричука, И.А. Колесникова, М.Н. Коротких, А.Т. Куракина, Ю.С. Мануйлова, Л.И. Новиковой, А.Г. Пашкова, Н.Л. Селивановой, А.М. Сидоркина, Е.Н. Степанова и др. Предложенные ими определения отражают разные аспекты этого сложного социально-педагогического феномена, по-разному трактуют функции и назначение воспитательной системы, ее возможности и способы влияния на социальное и профессиональное становление личности студента.

Л.И. Новикова и ее коллеги считают, что, во-первых, «воспитательная система есть целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, общение, отношения, материальная база) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат»; во-вторых, «воспитательная система — это развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов, ради которых система создаётся; совместной деятельности людей, её реализующих; самих людей как субъектов этой деятельности; освоенной ими среды; отношений, возникающих между участниками деятельности; управления, обеспечивающего жизнеспособность и развитие системы» [1].

Петербургские исследователи И.А. Колесникова и Е.Н. Барышников считают, что «воспитательная система отражает специфический способ организации воспитательного процесса на уровне конкретного учреждения» [2, с. 37] и тем самым подчёркивают значимость организационно-процессуальной стороны воспитательной деятельности. Е.Н. Степанов полагает, что «главное предназначение воспитательной системы заключается в педагогическом обеспечении и содействии развитию личности воспитанника». В его понимании воспитательная система — это «упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие у учреждения образования или его структурного подразделения способности эффективно содействовать развитию личности учащихся» [3, с. 5]. М.Н. Коротких акцентирует внимание на целостности и социальной природе данного явления, на его способности к развитию; характеризует важнейшие компоненты и интегративные качества воспитательной системы, механизмы и условия ее эффективного влияния на социально-нравственное развитие юношества [4, с. 54].

А.П. Бредихин, исследуя становление и развитие воспитательной системы факультета вуза, рассматривает такую систему как «...социально и профессионально ориентированный, локальный, относительно автономный, целостный, развивающийся социально-педагогический организм, прочно сопряженный с воспитательной системой более высокого порядка, отражающий специфический способ организации жизнедеятельности сообщества факультета, возникающий как продукт самоорганизации студенческого коллектива и целенаправленной деятельности преподавателей университета, ориентированный на реализацию педагогически целесообразных целей, задач и принципов деятельности студентов и преподавателей», позволяющий оптимизировать процесс социализации будущих специалистов, их социальной и профессиональной адаптации и достичь максимально возможного для данных условий результата в формировании социального и про-

фессионального опыта студентов. По мнению исследователя, *специфика воспитательной системы связана с особенностями ценностно-целевых установок, содержания, основных направлений и форм организации воспитательной деятельности коллектива студентов и преподавателей, условиями ее организации и продуктивного влияния на социальное и профессиональное становление будущих специалистов* [5, с.11].

Понимая воспитание как целостное системное образование, Н.В. Кузьмина выделяет в нем следующие компоненты: социально заданную педагогическую цель, возникшую в результате объективирования общественных потребностей; соответствующее этой цели содержание, для усвоения которого и создается система; специфический для данной системы способ усвоения содержания; учащиеся и педагоги как элементы системы. Их взаимодействие обеспечивает развитие личности, освоение ею всего многообразия общественных отношений [Цит.по: 6, с. 262—263].

Таким образом, в современной педагогической теории четко просматривается достаточно широкий и разнообразный набор точек зрения и подходов к пониманию сущности и природы феномена воспитательной системы. В основном они касаются школьных воспитательных систем. Однако подходы и идеи, предложенные для школы, могут быть с определенными поправками и корректировками применены и по отношению к локальной воспитательной системе среднего профессионального образовательного учреждения — техникуму, колледжу.

Наиболее продуктивной, на наш взгляд, представляется трактовка этого феномена, предложенная Е.Н. Степановым, который применительно к первичному коллективу даёт такое определение: «Воспитательная система — это способ организации жизнедеятельности и воспитания членов конкретного сообщества, представляющий собой целостную и упорядоченную совокупность взаимодействующих компонентов и содействующий развитию личности и коллектива» [7]. Воспитательная система относится к социальному типу систем. Это достаточно сложное социально-педагогическое явление, включающее целый ряд компонентов: 1) индивидуально-групповой; 2) ценностно-ориентационный; 3) функционально-деятельностный; 4) пространственно-временной; 5) диагностико-аналитический [7].

Каково же содержание этих компонентов? Как функционируют они в процессе организации жизнедеятельности локальной воспитательной системы? Каким образом оказывают влияние на социальное и профессиональное становление будущих специалистов? Рассмотрим этот феномен на примере локальной воспитательной системы техникума железнодорожного транспорта, осуществляющего профессиональную подготовку будущих специалистов для транспортной отрасли страны. Такое образовательное учреждение обладает выраженной спецификой, проявляющейся в своеобразии содержания реализации функций основных субъектов системы, в доминирующих видах жизнедеятельности входящих в такую систему сообществ.

Первый компонент — индивидуально-групповой — представляет собой сообщество преподавателей и студентов, участвующих в создании, управлении и развитии воспитательной системы образовательного учреждения. Этот компонент включает в себя такие элементы, как классные руководители (кураторы) академи-

ческих студенческих групп; студенты — будущие специалисты; родители студентов; педагоги и сотрудники образовательного учреждения, участвующие в воспитательном процессе и жизнедеятельности коллектива техникума. Индивидуально-групповой компонент имеет важное значение в жизнедеятельности воспитательной системы. Во-первых, именно члены сообщества техникума — студенты, преподаватели, мастера, сотрудники, обладая субъектными функциями, решают, какую воспитательную систему создавать, как её моделировать и строить, каким образом система должна влиять на профессионально-личностное развитие будущих специалистов-транспортников и т.д. Во-вторых, смысл и целесообразность всей деятельности по созданию воспитательной системы ССУЗа обусловлены необходимостью реализации потребности в изменениях индивидуальных и групповых характеристик этого компонента и составляющих его элементов. Основное предназначение воспитательной системы состоит в содействии развитию личности каждого члена профессионального сообщества и формированию коллектива в каждой студенческой группе.

Главную роль в построении, функционировании и развитии воспитательной системы техникума играет директор, его заместители, заведующие отделениями, преподаватели и классные руководители. Особенно велика роль директора техникума — он лидер всего сообщества, он профессионал и гражданин, он референтный педагог и мастер, он мудрый и дальновидный руководитель, определяющий перспективы жизнедеятельности всего коллектива техникума, ориентирующий своих коллег — преподавателей и студентов на их достижение. Жизненные ценностные ориентации руководителя и преподавателей, их педагогические воззрения и позиция, интересы и увлечения являются одним из наиболее существенных системообразующих факторов становления и развития воспитательной системы образовательного учреждения. Непосредственно отвечая за успешность проектирования всего учебно-воспитательного процесса, именно директор оказывается самым заинтересованным лицом в построении эффективной воспитательной системы в своем профессиональном сообществе. Его заинтересованность подкреплена наличием у него необходимых субъектных полномочий.

Самой значительной и, безусловно, важной составной частью индивидуально-группового компонента, да и всей воспитательной системы учреждения, являются студенты. С одной стороны, они — полноправные субъекты своего развития, жизнедеятельности всего сообщества, создания воспитательной системы, а с другой — объекты преднамеренно сфокусированного и произвольного влияния совместной деятельности, культивируемых в коллективе учреждения отношений, традиций, норм взаимодействия и общения.

Второй компонент воспитательной системы — ценностно-ориентационный — представляет собой совокупность таких элементов, как цели и задачи профессионального воспитания студентов; перспективы жизнедеятельности сообщества техникума; принципы построения его воспитательной системы. Подчеркивая существенное значение данного компонента, исследователи называют его ценностно-смысловым ядром системы или главным детерминирующим и интегрирующим фактором становления, функционирования и развития воспитательной системы. Как отмечает Е.Н. Степанов, практики, к сожалению, часто

недооценивают важность ценностно-ориентационного компонента, поэтому в планах воспитательной работы можно обнаружить недостаточно продуманные и обоснованные цели или вовсе их отсутствие. Нередко у педагогов не доходят руки до разработки принципов построения учебно-воспитательного процесса, до определения совместно с учащимися перспектив жизнедеятельности коллектива, что негативно отражается на качестве воспитательной работы [7, с.8].

Третий компонент воспитательной системы — функционально-деятельностный — складывается из таких элементов, как системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения; основные функции воспитательной системы; педагогическое обеспечение и самоуправление жизнедеятельностью сообщества образовательного учреждения. Этот компонент выполняет роль главного системообразующего фактора, обеспечивающего упорядоченность и целостность воспитательной системы, функционирование и развитие её основных элементов и связей. Основу данного компонента составляют совместная деятельность и общение членов профессионально-педагогического сообщества техникума. Изучение практики работы классных руководителей (кураторов), успешно работающих со студентами, показывает, что они, с одной стороны, пытаются использовать в воспитании и развитии будущих специалистов разнообразные виды и формы деятельности, а с другой — в широком спектре деятельности выделяют какой-то один в качестве системообразующего и с его помощью строят свои воспитательные системы, формируют неповторимую индивидуальность («лицо») коллектива. Чтобы осуществляемая деятельность и ее влияние на развитие личности студента носили более целенаправленный и системный характер педагоги предпринимают попытки объединить отдельные воспитательные дела и мероприятия в более крупные дозы воспитания — тематические программы, ключевые дела, социально-педагогические проекты.

Четвертый компонент воспитательной системы — пространственно-временной — включает такие элементы, как эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная среда; связи и отношения сообщества с другими общностями — социокультурными, профессиональными; место и роль образовательного учреждения в социокультурном пространстве города; этапы становления и развития воспитательной системы техникума. Каждая воспитательная система имеет среду, свое жизненное пространство, в котором осуществляется совместная деятельность и общение членов конкретного сообщества, развиваются межличностные и деловые отношения, формируются индивидуальные и групповые ценностные ориентации. Формирование внутренней и внешней среды функционирования и развития коллектива образовательного учреждения и его членов неразрывно связано с определением и осознанием места и роли техникума в воспитательном пространстве города. Поэтому при моделировании и построении воспитательной системы необходимо учитывать характер и тенденции взаимодействия в процессе становления и развития этих системных образований.

Успешность развития воспитательной системы зависит также от умения руководителей образовательного учреждения правильно определить этапы этого процесса и в соответствии с ними избрать адекватные цели и средства организации педагогической деятельности, обеспечивать условия реализации студентами

и преподавателями собственной инициативы, активности, коллективных потребностей. Условно можно выделить четыре этапа в развитии воспитательной системы техникума: I этап — этап проектирования системы; II этап — этап становления системы; III этап — этап стабильного функционирования системы; IV этап — этап завершения функционирования или коренного обновления системы [7, с. 13].

На первом этапе преобладает деятельность по изучению интересов, потребностей и других личностных характеристик членов коллектива образовательного учреждения, проектированию его желаемого образа, его среды, определению перспектив жизнедеятельности всего сообщества техникума. Такая деятельность в этот период является главным системообразующим фактором. Источником воспитательных целей, «диктатором» основополагающих идей и направлений деятельности воспитательной системы является директор, — он апробирует различные формы и методы работы с коллективом студентов и преподавателей, создаёт воспитательный плацдарм для становления и развития субъектности всего коллектива и каждой академической студенческой группы, каждого студента — в отдельности.

На втором этапе особое внимание уделяется укреплению межличностных отношений, формированию чувства «мы», апробированию форм и способов совместной деятельности, возвращению традиций коллектива образовательного учреждения. Здесь заметно меняется роль директора и классных руководителей (кураторов) студенческих групп: от «диктата» идей и содержания деятельности они переходят к педагогической поддержке инициатив студентов и преподавателей, способствуя формированию коллективных традиций, внедрению форм реального студенческого самоуправления, формированию отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности.

Для третьего этапа — этапа стабильного функционирования системы — характерны две тенденции: первая — стремление самих студентов сделать так, чтобы лучшее в жизни коллектива группы, курса и отделения стало достоянием всего коллектива техникума (оставить добрый след), вторая — поиск новых идей, форм и способов обновления жизнедеятельности в группе [7, с.13]. Деятельность классных руководителей (кураторов), директора и его заместителей уходит «в тень», они осуществляют индивидуальную работу с отдельными студентами, обеспечивают условия для воплощения в жизнь идей и стремлений юношей и девушек, помогают в корректировке отдельных недостатков в деятельности воспитательной системы, а также способствуют развитию инициативности будущих специалистов, внедрению новых форм взаимодействия с социальным окружением, профессионально-транспортным сообществом, обновлению воспитательной системы образовательного учреждения, расширению содержания и внедрению эффективных форм деятельности воспитательной системы техникума.

На четвертом этапе — этапе завершения функционирования или коренного обновления системы — особое внимание уделяется выдвижению новых перспектив жизнедеятельности образовательного учреждения, выработке новых целевых установок, определению инновационных направлений и содержания деятельности воспитательной системы.

Каждому из этапов развития воспитательной системы ССУЗа соответствует и определённый радиус взаимодействия коллектива с окружающим социумом (Л.И. Новикова). По нашему мнению, логика взаимодействия воспитательной системы техникума с окружающей средой может быть представлена как *поэтапное восхождение от близкого к далёкому* (М.Н. Коротких). Взаимодействие личности студента с социальным и профессиональным окружением начинается с освоения ценностей и нормативов социальной и профессиональной среды техникума, продолжаясь затем реконструкцией истории техникума и избранной профессии, сохранением и преумножением традиций профессионального сообщества, и завершающий максимальный радиус — участие студентов в сохранении и реконструкции историко-культурного наследия региона, эстетизации окружающей действительности, включение их в активную общественную жизнь региона. Такая логика взаимодействия с социальным и профессиональным сообществом позволяет эволюционным путём, поэтапно, в соответствии с уровнем развития воспитательной системы образовательного учреждения формировать и развивать гражданские и профессиональные ценности будущих специалистов, традиции сообщества, основанные на сотворчестве, взаимопомощи и взаимовыручке.

Пятый компонент воспитательной системы — диагностико-аналитический — включает в себя следующие элементы: критерии эффективности воспитательной системы; методы и приемы изучения результативности деятельности воспитательной системы; формы и способы анализа, оценки и интерпретации полученных результатов. Необходимость этого компонента обусловлена тем, что при отсутствии достоверной, подвергнутой тщательному анализу информации о развитии личности каждого студента и формировании коллектива образовательного учреждения ставится под сомнение педагогическая целесообразность всей деятельности по моделированию и построению воспитательной системы ССУЗа. Следует также заметить, что в педагогической науке проблема исследования эффективности учебно-воспитательного процесса остаётся в значительной степени неразрешенной. Е.Н. Степанов считает, что мерилom эффективности функционирования воспитательной системы могут быть признаны следующие критерии: воспитанность учащихся; защищенность и комфортность личности в коллективе; удовлетворенность учащихся и их родителей жизнедеятельностью образовательного учреждения; сформированность коллектива; его репутация; проявление индивидуальности («лица») сообщества техникума [7, с. 13].

Становление и развитие воспитательной системы образовательного учреждения предполагает целенаправленное обеспечение условий для обретения сообществом подлинной субъектности, своеобразного «авторства» в выдвижении совместных целей деятельности, их реализации, активном взаимодействии со средой: «Цели должны воплощаться в деятельности, деятельность — вести к определенному типу отношений», — отмечают В.А. Караковский, Л.И. Новикова и Н.Л. Селиванова [8, с. 45]. Именно субъектность коллектива образовательного учреждения, его способность генерировать социально-значимые цели, обеспечивать включение студентов в общественно-полезную деятельность оказывается важной предпосылкой продуктивного развития воспитательной системы, ее эффективного влияния на личность будущего специалиста. При этом воспитательная

система ССУЗа — не самоцель, — «главное — личность развивающегося человека, включенного в эту систему. А это значит, что управлять надо и процессом взаимодействия системы и личности, процессом их взаимного влияния. Этот «личностный» аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создания ситуаций, побуждающих каждого (воспитанника и воспитателя) к рефлексии, самопознанию, самореализации» [8, с. 45].

Не всякая студенческая группа представляет собой реальный сплоченный коллектив, целостную социально-психологическую общность, равно как и не всякий ССУЗ представляет собой устойчивую воспитательную систему, — для этого необходим целый ряд условий, определяющих содержание и характер взаимоотношений студентов со всей воспитательной системой образовательного учреждения, его средой. Наличие таких условий служит важной предпосылкой достижения воспитательной системой выдвигаемых целей, обретения ею высокой степени субъектности в их реализации. Понятно, что техникум является локальным социально-психологическим сообществом, объединенным организационно и территориально; у него достаточно выраженные общие цели, содержание и формы деятельности, одинаковые условия, относительно общее понимание результатов жизнедеятельности. Более того, как правило, для среды образовательного учреждения характерна общность интересов студентов, способов организации ими досуга, схожесть образа жизни, традиций, норм поведения и отношений. Все это делает техникум весьма удобной, привлекательной, организационно и психологически целостной средой, способной при определенных условиях стать эффективной воспитательной системой, обеспечивающей продуктивное социально и профессиональное воспитание будущих специалистов.

Контуры воспитательной системы, ее структуру, особенности ее отдельных компонентов, своеобразие связей между ними определяет, по мнению А.Г. Пашкова, сам ССУЗ, его профиль, материальная база, преподавательский состав, контингент студентов. В частности, исследователь указывает на следующие наиболее важные характеристики воспитательной системы.

Воспитательная система — это система социальная. Ее ядро составляют люди и их потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации, действия, отношения. Функционирование воспитательной системы осуществляется в соответствии с изменениями, происходящими в идеологической, политической, социокультурной и других сферах общественной жизни, так как цель и функции системы воспитания социально детерминированы. Да и само появление такого феномена, как воспитательная система ССУЗа, обусловлено потребностью в создании социальных условий для развития у будущих специалистов способностей жить и работать в социуме, осваивать и выполнять необходимые профессиональные и социальные роли, участвовать в демократических и гуманистических преобразованиях социальной действительности.

Воспитательная система — это система педагогическая. Ее становление и функционирование связано с реализацией следующих педагогических задач: формирование у студентов целостной системы научных знаний о природе, обще-

стве, человеке; развитие творческих способностей будущих специалистов, их задатков и склонностей в различных видах социально ценной деятельности; формирование у обучающихся ценностного отношения к знаниям, к различным сторонам окружающей действительности, к образовательной деятельности; развитие стремления и способности к самопознанию, самореализации и самоутверждению, а также рефлексивного отношения к процессу и результатам саморазвития; формирование в образовательном учреждении студенческих коллективов как благоприятной среды для жизнедеятельности и развития учащейся молодежи.

Воспитательная система — это система ценностно-ориентированная. Любая воспитательная система ориентирована на определенные ценности. В современной теории и практике профессионального воспитания общепризнанны идеи построения воспитательного процесса на основе гуманных ценностей и демократического стиля отношений между педагогами и студентами. Для таких систем характерны следующие признаки: цели воспитательной системы являются лично значимыми для всех субъектов воспитания; совместная деятельность педагогов и студентов строится на основе гуманистических ценностей, межсубъектного взаимодействия, отношений взаимоуважения, доверия и доброжелательности; педагогическая деятельность направлена на обеспечение условий для проявления и развития индивидуальности и субъектности личности студента; студенты и преподаватели испытывают чувства защищенности, комфортности, удовлетворенности жизнедеятельностью в вузе.

Воспитательная система — это система целостная. Нередко ее называют организмом, как бы подчеркивая, что она состоит из органов-компонентов, взаимосвязь и взаимодействие которых позволяет системе функционировать как единое целое и обладать системными интегративными качествами. Нарушения целостности приводит к сбоям в деятельности системы, а затем и к ее распаду. Воспитательная система — это система открытая. Она имеет множество связей и отношений с окружающей социокультурной и природной средой, которые обеспечивают функционирование и развитие системы. При этом при определенных условиях она может как приспосабливаться к окружающей среде, так и видоизменять и совершенствовать ее. Воспитательная система — это система целенаправленная. Ее невозможно представить без цели, при отсутствии целевых ориентиров воспитательная деятельность теряет свой смысл. Цель в воспитательной системе играет роль системообразующего фактора, обеспечивая посредством связей с другими компонентами объединение составных частей системы в единое целое. Воспитательная система — это система саморазвивающаяся, самоуправляющаяся. «Саморазвитие, — по мнению Е.В. Бондаревской, — это способность системы к преодолению противоречий своего развития усилиями самих участников педагогических процессов, способность к самоуправлению: постановке целей проектированию нового состояния системы воспитания и этапов его достижения, корректровке образовательно-воспитательных процессов, объективному анализу их хода и результатов выдвижению новых перспектив и т.д.» [9, с. 45].

Проиллюстрируем сказанное реальным примером, обратившись к опыту моделирования воспитательной системы в Курском техникуме железнодорожного

транспорта. Что же представляет собой воспитательная система этого образовательного учреждения? В чем ее суть и своеобразие?



Методики и технологии профессионально-личностного развития будущего специалиста в воспитательной системе КТЖТ								
Беседы, дискуссии, конференции	Знакомство с профессиональным опытом	Вовлечение в культурную жизнь региона, страны	Театры, музеи, выставочные залы	Ознакомительные поездки, экскурсии	Эмпатическое слушание, моральное поощрение	Тренинги, упражнения, выработка навыков	Различные виды производств, практик	Общественно-полезная деятельность

Личность будущего специалиста транспортной сферы		
Критерии	степень проявления в личности студента основных компонентов воспитанности — когнитивного, эмоционального и деятельно-практического; мера включенности и характер выполняемой будущим специалистом общественно-полезной, профессиональной деятельности; степень сформированности профессионально необходимых личностных качеств учителя и др., а основным критерием профессиональной воспитанности служит социальная направленность их профессиональной активности	
	Уровни профессиональной воспитанности студентов-транспортников	
Показатели	Активный: наличие сформированной гражданской, социальной и профессиональной позиции будущего транспортника, устойчивой системы его профессиональных ценностей и интересов, способности к объективной оценке явлений, к эмоциональному восприятию социальной и природной среды, стремление к созидательной творческой и профессиональной деятельности.	Индифферентный: неопределенность гражданской и социально-профессиональной позиции студента, ограниченность профессиональных интересов, субъективностью в оценке явлений, недостаточным эмоциональным восприятием действительности
	Скептико-нигилистический: отсутствие четко выраженной социальной и профессиональной направленности студента, узость его профессиональных интересов, негативное отношение к профессиональной деятельности, скептицизм в оценке социальных и профессиональных явлений, отсутствие эмоционального отношения к окружающему миру	

Движущей силой и одновременно отправной точкой в строительстве такой воспитательной системы является *целевая установка*, которая определяет ее ориентированность на развитие личности будущего специалиста-транспортника. Целевая установка детерминирует логику развития всей системы ССУЗа, позволяет упорядочить совокупность факторов профессионального воспитания студентов, выстроить принципы функционирования системы, определить основные направления и содержание ее деятельности. Целевая установка способствует отбору методик и технологий влияния на будущих железнодорожников, способов включения будущих специалистов в социально и профессионально ориентированные виды деятельности, механизмов и условий эффективного управления развитием всей воспитательной системы. Такое положение целевой установки в логике развития воспитательной системы подкреплено мнением исследователей, отмечающих что под целями профессионального воспитания следует понимать содействие развитию и самораскрытию в личности студента высокой степени социальной и профессиональной зрелости, ответственности, создание условий для реализации творческих способностей будущего специалиста, всестороннего и гармоничного его развития, формирования гражданской позиции, возрождения и сохранения традиций профессионального сообщества, создания воспитывающей среды образовательного учреждения, обеспечения сопряжения воспитательного процесса с учебной и исследовательской работой студентов, формированием положительного морально-психологического климата и культуры отношений внутри коллектива техникума, комплексного воздействия всей совокупности факторов на личность будущего специалиста и т.д. (Е.П. Белозерцев, А.П. Бредихин, Б.З. Вульф, М.Н. Коротких, М.А. Ларина, В.Н. Мезинов, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, С.М. Салов, Н.Н. Сучкина, А.Н. Ходусов и др.).

Целевые установки процесса профессионального воспитания и система ценностей будущего специалиста-железнодорожника во многом определяются спецификой образовательного процесса техникума. В современной теории профессионального воспитания выделяются три основных взаимосвязанных аспекта в рассмотрении ценностно-целевых ориентиров профессионального воспитания студентов: *когнитивный, эмоциональный и деятельно-практический* [6]. Определение ценностно-целевых ориентиров воспитательной системы техникума позволяет сформулировать ряд важных идей — принципов, на которых может и должен строиться процесс профессионально-личностного развития будущих инженеров-транспортников. В педагогической науке принципы отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, а в конечном итоге помогают творчески подойти к построению педагогического процесса [10]. Тесно связанные с закономерностями воспитания, принципы профессионального воспитания выражают основные концептуальные идеи, на основе которых разворачивается взаимодействие всех субъектов профессионального воспитания в рамках ССУЗа, определяются содержание, формы, методы, технологии воспитания будущих специалистов. Среди них — *принципы*, определяющие характер и содержание жизнедеятельности воспитательной системы, способы ее влияния на профессионально-личностное становление будущих специалистов-транспортников: принцип гуманистической направленности жизнедеятельности воспитательной системы; принцип целостности образовательного и воспитательного процесса; принцип демократизации жизни коллектива техникума; принцип

индивидуально-личностной ориентации и дифференциации воспитывающей деятельности; принцип творческого начала; принцип комплексного воздействия на когнитивную, эмоциональную и деятельностно-практическую сферы личности будущего специалиста; принцип последовательности и систематичности организуемых воздействий; принцип цикличности воспитательных влияний; принцип эстетики студенческой жизни; принцип ориентации содержания воспитания на развитие социальной активности будущих инженеров транспорта; принцип эстетизации среды ССУЗа, формирования его этоса [10].

Основной *целевой установкой воспитательной системы* является *развитие социальной и профессиональной ответственности будущих инженеров-железнодорожников*. В педагогике и психологии проблема развития ответственности личности в воспитательной системе ССУЗа напрямую не рассматривалась, однако в контексте таких проблем как профессиональное воспитание, социальная активность, дисциплинированность, формирование психологической готовности, готовность к преодолению межличностных и внутриличностных конфликтов подразумевались и вопросы формирования ответственного отношения будущих специалистов к своим профессиональным обязанностям. Как показывает современная практика профессионального образования, ответственность личности не формируется сама по себе, по мере роста общеобразовательного, культурного уровня и даже социальной активности личности. Ответственное поведение личности в условиях воспитательной системы ССУЗа возможно только на основе собственной социально-нравственной саморегуляции, что как раз и способствует личностному и профессиональному развитию будущего специалиста, успешности интеграции его в социальную и профессиональную среду. Ответственность — это качество человека, отражающее его социальную значимость и степень доверия окружающих его людей, характеризующихся выполнением своего нравственного, гражданского, профессионального долга. Ответственность подталкивает индивида сознательно, намеренно и добровольно выполнять определенные требования и обязательства, осуществлять стоящие перед ним задачи. Ответственность может служить одобрением или осуждением его поступков и действий.

Социальная и профессиональная ответственность работника сферы транспорта, особенно — железнодорожного — это профессионально необходимое качество, позволяющее специалисту успешно осуществлять свои функции в работе на железной дороге, нести ответственность за жизнь, здоровье и благополучие пассажиров, всех людей, находящихся в непосредственной близости от железной дороги, зависимых от транспортировки грузов и людей. Надо отметить, что в этой работе личные качества специалиста играют куда большую роль, чем его формальные обязанности, жестко «прописанные» в инструкциях и нормативных документах. Особенно это становится понятным в нештатных ситуациях, при пожарах, авариях, критических обстоятельствах угрожающих жизни и здоровью людей. Хорошо известны примеры, когда машинисты не раз спасали не только машины, но и тысячи людских жизней. Эти поступки говорят о том, что воля, ответственность, знание своего дела позволяют человеку преодолеть страх, ориентироваться в выборе логики своего поведения на высшие смыслы и нравственные императивы. Этим лишний раз подчеркивается тесная связь профессиональной ответственности личности с развитием всей его социально-нравственной сферы, с прочностью закрепления в его сознании представлений о добре и зле, чести и до-

стоинстве, совести и ответственности, — о том, что основным критерием оценки результатов профессиональной деятельности любого специалиста является человечность в отношении к окружающим людям.

Известно, что большинство аварий на транспорте происходит из-за «человеческого фактора», по вине недостаточно квалифицированных или ответственных работников. Именно эти обстоятельства побудили педагогов Курского техникума железнодорожного транспорта обратиться к решению важной научной и практической проблемы педагогики профессионального образования — формированию социальной и профессиональной ответственности будущих инженеров-железнодорожников. Педагоги техникума хорошо понимают, что решение этой сложной проблемы во многом предопределяется состоянием социокультурной сферы общества, внешними социальными и экономическими обстоятельствами социального взросления юношества. В этом контексте эффективное формирование социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта может успешно осуществляться только в том случае, если в техникуме будет создана привлекательная для студентов и референтная с точки зрения их социально-профессионального развития среда. Речь, таким образом, идет о воспитательной системе ССУЗа, в которую органично включены все социально-профессионально-лично значимые субъекты и факторы профессионального воспитания, смоделированы все элементы воспитательной системы ССУЗа, содержательно, организационно и педагогически обеспечены привлекательные сферы и условия воспитания, способные оказывать влияние на освоение и интериоризацию будущими специалистами важнейших нравственных и профессиональных норм, ценностей, традиций, правил поведения и отношений в социальной и профессиональной среде. Конечно, в техникуме жестко регламентируется дисциплина, соблюдение норм поведения и отношений, но педагоги техникума ориентируются к тому, чтобы внутренняя регуляция поведения и отношений каждым студентом была результатом воспитания их социальной и профессиональной ответственности! Тем самым педагоги стремятся точно соблюсти фундаментальную идею А.С. Макаренко, утверждавшего, что дисциплина — не цель, а результат воспитания. В этом плане вполне оправданной выглядит логика социального и профессионального воспитания студентов: первичны — нравственные нормы, которые, как закон, определяют содержание и характер отношений между людьми. Далее в этой логике — чувства, позволяющие переживать студентам состояния комфорта, удовлетворения, радости от совершения морально-ценных поступков, добротворчества, милосердия, сострадания. Наконец, завершающий элемент системы — поведенческий, позволяющий перевести освоенные и интериоризированные (прочувствованные!) нормы и правила в устойчивые стереотипы и алгоритмы поведения и отношений. Только тогда, когда важные социальные идеи и смыслы станут внутренним, неотъемлемым достоянием личности будущего специалиста, когда они перейдут в устойчивые идеальные представления о должном (в том числе — и в себе самом!), — тогда возможно практическое закрепление в повседневном опыте, в привычках и поведенческих стереотипах освоенных и ставших личностным достоянием социокультурных и профессиональных норм.

Развитие профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе ССУЗа осуществляется через культивирование в студентах готовности к условиям труда на транспорте,

реальными проблемами и способами их решения в сложных и напряженных условиях работы современного транспортного конвейера. С этой целью в техникуме регулярно проводятся мероприятия по ознакомлению студентов с их нелегкой будущей работой; встречи с ветеранами труда на транспорте, которые рассказывают о сложностях своей профессиональной судьбы, о реальных ситуациях, возникавших за время их работы. В железнодорожном техникуме есть музей железнодорожной славы, через который обязательно проходит каждый первокурсник, осваивающий азы будущей профессии. Основная масса студентов достаточно серьезно относится к учебе, понимая, что основные профессиональные навыки они разовьют в себе на практике, лучше узнают тяготы колесной жизни — психологическую и физическую нагрузку, которые испытывают их старшие коллеги по цеху.

Каждое из направлений профессионального воспитания студентов включает специфические виды и формы деятельности, использование эффективных для достижения заявленных ориентиров *методик и технологий воспитания социальной и профессиональной ответственности студентов*.

В частности, реализуя первое из направлений — обогащение духовных интересов студентов, ориентацию их на подлинно гражданские, социально-нравственные ценности, формирование социальной и профессиональной позиции будущего специалиста-транспортника — преподаватели техникума, классные руководители, студенческий актив чаще всего используют диспуты, дискуссии, конференции, встречи, экскурсии, поездки, беседы, рефлексию собственного профессионального опыта, личный пример работников железной дороги, посещение конкурсов лучших в профессии, презентаций, коллективные просмотры, встречи.

Реализация второго направления — развитие у будущих специалистов способности к эмоционально-волевой саморегуляции, обогащение опыта восприятия и понимания других людей, навыков перцепции, эмпатии, социально-ценных эмоций студентов — осуществляется через встречи с ветеранами труда транспортной сферы, посещения музеев истории транспорта, походы в театры, на концерты, посещение фестивалей, конкурсов, организацию тематических вечеров, путешествий, поездок, туристических походов и т.п.

В рамках третьего направления профессионального воспитания — включение студентов в общественно-полезную и профессиональную деятельность — используются упражнения в применении социальных и профессиональных норм, приучение, закрепление стереотипов профессиональных действий, выработка профессиональных привычек, жизненного кредо, участие в конкурсах, выставках, презентациях, просьбы, поручения, советы, творческие задания, пример жизни и деятельности старших коллег, экскурсии на производство.

Реализация возможностей воспитательной системы техникума опирается на эффективную *диагностику профессионального воспитания* студентов. Эта работа связана с осознанием всеми субъектами критериев и показателей эффективности деятельности воспитательной системы; способов изучения результативности ее деятельности; анализа, оценки и интерпретации полученных результатов. С помощью диагностики стало возможным отслеживание динамики результатов жизнедеятельности воспитательной системы техникума, эффективности влияния различных факторов и условий, меры включенности студентов в различные виды жизнедеятельности системы, становление важнейших профессионально-личностных качеств будущих специалистов железнодорожного транспорта.

На протяжении 1998—2008 гг. нами фиксировались изменения в ценностной сфере студентов. На основе методики М. Рокича мы отслеживали такие изменения, обращая внимание на *структуру терминальных и инструментальных ценностей* будущих специалистов-транспортников. По результатам ежегодных опросов достаточно четко прослеживается динамика в изменении ценностных ориентаций студентов техникума. Результаты опросов 1998 — 2008 гг. показывают устойчивое положение в системе ценностей студентов *здоровья, семейной жизни, материального благополучия, любви*, — их статус на протяжении всего времени наблюдений не изменился. А вот статус таких ценностей, как *жизненная мудрость, социальный опыт, совместный досуг, природа, общественное признание, альтруизм*, — существенно изменился, заметно поменял свой ранг. Заметно меняют свой ранг и инструментальные ценности, — в них явно возрастает удельный вес *трудолюбия, альтруизма, взаимопомощи, честности, чуткости, ответственности, отзывчивости*, — т.е. всех тех личностных качеств гражданина и профессионала, которые составляют ценностно-смысловое ядро традиционного самосознания работника транспортной отрасли. Очевидно, что содержание деятельности воспитательной системы техникума определяющим образом повлияло на отношение будущих инженеров-железнодорожников к пониманию важнейших, экзистенциальных вопросов человеческого бытия, наполнило это отношение личностным смыслом, идеями, ради которых может и должен жить человек. Изменения в ценностном ядре самосознания студентов стали основой для обогащения их социального опыта, фактором формирования гражданской позиции, ответственного отношения к профессиональной деятельности входящих в самостоятельную взрослую жизнь молодых людей. Причем, *чем выше оказывался этап развития воспитательной системы техникума, тем активнее студенты демонстрировали свою собственную коллективную субъектность, тем сплоченнее и организованнее они действовали, тем больше был радиус освоения среды, тем устойчивее и продуктивнее проявлялась степень их ответственного отношения к будущей профессии*, тем в большей степени гражданские ценности ориентировали студентов на совершение морально ценных поступков, созидание добра, красоты, утверждение справедливости, проявление гуманизма, подлинного товарищества.

В ходе реализации потенциала воспитательной системы техникума нам удалось зафиксировать *устойчивую зависимость между этапами развития воспитательной системы техникума и сформированностью ценностного ядра самосознания будущих специалистов-транспортников*. Так с развитием субъектности воспитательной системы техникума, ростом самостоятельности студенческих групп в определении целей, содержания и организации жизнедеятельности собственного коллектива в орбиту их внимания и осмысления все более активно стали вовлекаться истинно гражданские ценности, идеи подлинного патриотизма, высокой социальности, профессиональной чести, установки на *добротворчество, ответственность, справедливость, правдивость, уважение человеческого достоинства, гуманизм*. Заметно изменились жизненные девизы студентов: «Кто, если не я?», «Спешите творить добро», «Для Родины и для друзей — ни сил, ни жизни не жалею», «Под лежащий камень вода не течет», «Если будет Россия, — значит, буду и я», «Сильные помнят, не помнят — бессильные», «Вместе мы — сила», «Один в поле — не воин», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Нет уз святее товарищества»... В жизненных девизах студентов оказалось ощутимо больше социально ориентированных позиций, отражающих установки на актив-

ное социальное взаимодействие, товарищество, гражданственность, социальное творчество.

Полученные статистические материалы отражают устойчивую динамику уровней профессиональной воспитанности будущих специалистов-железнодорожников на протяжении 1998—2008 гг.

Активный уровень профессиональной воспитанности на начальном этапе опытно-экспериментальной работы в 1998 г. обнаруживали лишь 16 % студентов. Этим юношей и девушек отличает наличие сформированной гражданской, социальной и профессиональной позиции, устойчивой системы профессиональных ценностей и интересов, способности к объективной оценке социальных явлений действительности, к эмоциональному восприятию социальной и природной среды, стремление к созидательной социальной и профессиональной деятельности. В 2008 году таких студентов оказалось уже 46,0 %.

Существенные изменения произошли и в самой сложной категории студентов, обнаруживших *индифферентный уровень профессиональной воспитанности*: их число снизилось с 61,7 % в 1998 году до 41,3 % в 2008 г. Основная сложность работы с этой категорией состояла в том, что в этой среде присутствует значительная часть студентов способных, активных, обладающих хорошим потенциалом, но не имеющих устойчивых мотивов общественно полезной деятельности, включения в социально и профессионально-ориентированную деятельность. Для таких студентов характерны неопределенность гражданской и социально-профессиональной позиции, ограниченность интересов, субъективность в оценке социальных и профессиональных явлений, неустойчивость потребности в профессиональной деятельности, недостаточные проявления эмоционального восприятия социальной и профессиональной реальности.

Наконец, за прошедшие годы с 22,3 % до 12,7 % сократилось количество студентов *скептически, а иногда — и откровенно нигилистически* относящихся к собственному профессионально-личностному развитию. Для таких студентов свойственно отсутствие четко выраженной социальной и профессиональной направленности, узость интересов, негативное отношение к профессиональной деятельности, скептицизм в оценке социальных и профессиональных явлений, отсутствие яркого эмоционального восприятия социальной и профессиональной среды. Эта категория студентов крайне инертна в делах коллектива группы и техникума, равнодушна к окружающим их людям, не имеет устойчивых жизненных и профессиональных ориентиров.

Анализ деятельности воспитательной системы техникума и полученных эмпирических и статистических материалов позволил определить *педагогические условия*, влияющие на эффективность профессионального воспитания будущих специалистов железнодорожного транспорта.

Психолого-педагогические условия обеспечивают благоприятную атмосферу психологического самочувствия и комфорта студентов — это гуманизация отношений в воспитательной системе техникума; обеспечение социально-ценной мотивации профессионально-личностного развития студентов; учет возрастных и индивидуальных особенностей будущих специалистов; профессионализм, педагогическое мастерство, личный пример преподавателей техникума, мастеров; эффективная диагностика профессионального воспитания студентов и др.

Организационно-педагогические условия предусматривают определение и применение наиболее эффективных путей и способов влияния воспитательной

системы техникума на социальное и профессиональное становление будущих железнодорожников — это развитие коллективных форм деятельности, опыта совместного восприятия и оценки окружающей действительности; налаживание «вертикального», межвозрастного взаимодействия; освоение ценностей, традиций, норм профессионального сообщества транспортников, обеспечение органического единства учебной и внеучебной деятельности студентов; обращение к ретроспективному анализу субъективных эмоциональных состояний студентов в проводимых совместных акциях и делах; освоение студентами достижений национальной культуры; сотрудничество классных руководителей, студентов, органов студенческого самоуправления в организации воспитывающей среды техникума, его этоса, насыщении ее социально и профессионально значимыми ценностями, смыслами, нормами; создание и поддержание традиций коллектива техникума, внедрение профессиональных традиций и обычаев, обогащение опыта организации совместного досуга; эффективная диагностика профессионально-личностного развития студентов и др.

Социально-педагогические условия способствуют конструированию преподавателями и органами студенческого самоуправления воспитывающей среды техникума, активно влияющей на становление ответственного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, к реалиям социального и профессионального бытия работников транспорта, внедрение в воспитательную систему техникума коллективно-творческих дел социально-значимой и профессиональной направленности; учет индивидуальных особенностей студентов, уровня их личностного, профессионального развития; обеспечение дифференциации и индивидуализации личностного развития студентов; пробуждение мотивов самосовершенствования; развитие инициативности, социальной активности, ответственности; обеспечение участия студентов в реальном самоуправлении; эффективная диагностика личностного развития будущих инженеров-железнодорожников и др.

Успешная реализация сложных и комплексных задач профессионального воспитания студентов воспитательной системой ССУЗа предполагает обеспечение включенности всех субъектов воспитательного процесса в единую, целостную и продуктивную с точки зрения ее результатов деятельность. Это возможно лишь тогда, когда у каждого из субъектов есть четкое представление о месте и роли каждого из них в общей логике жизнедеятельности воспитательной системы, о специфических функциях и содержании деятельности, реализуемых каждым из субъектов, о конечных результатах их деятельности, критериях и показателях ее успешности с точки зрения профессионального воспитания инженеров-транспортников. Тогда появляется реальная возможность использования многообразия форм воспитания, набор которых определяется с одной стороны целями и задачами воспитательной системы техникума, возможностями каждого из субъектов, а с другой — содержанием и спецификой образовательной среды, сложившимися традициями и нормами профессионального сообщества специалистов транспортной сферы. Формы организации профессионального воспитания в своей совокупности обеспечивают полноту и комплексность охвата всех сторон профессионально-личностного развития будущих железнодорожников.

Опытные работники железной дороги иногда говорят, что нынешняя молодежь идет работать в сферу транспорта не из-за того, что им нравится эта профессия или привлекает романтика «колесной жизни», а из-за того, что там относительно «хорошо платят». Возможно, это и так, — материальный фактор дей-

ствительно присутствует в обосновании студентами выбора будущей профессии. Но среди студентов Курского техникума железнодорожного транспорта значительную часть составляют те, кто пришел учиться, продолжая дело своих отцов, дедов, кто ощущает личную ответственность за ритмичный стук вагонных колес, за дело, которому предшественники посвятили всю свою жизнь.

Наши наблюдения и эмпирические материалы показывают стремительное сокращение объема и содержания совместной, кооперированной трудовой деятельности в общем бюджете времени современного студенчества, — простые формы совместного труда «уходят» из жизни молодежи. Все меньше остается сегодня в ВУЗах и ССУЗах форм работы, ориентирующих на включение студентов в сопрященное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Но только через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, выражает меру совместно достигаемого общего блага, общей ценности, но проявляет личностный смысл (значение для меня), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного, ответственного отношения личности к самому процессу труда, его содержанию, характеру и результатам.

По прогнозам специалистов, в ближайшие 20 лет острый дефицит предложения рабочей силы будет отмечаться в сфере высококвалифицированного труда, в трудоемкой и интеллектуально емкой техногенной сфере. Если численность экономически активного населения в возрасте 25 — 64 лет с низким уровнем образования уменьшится в 2000 — 2010 гг. на 15 %, а с высоким — увеличится на 12 %; общий рост численности всех его категорий составит 3 %. В условиях большого спроса на высококвалифицированную рабочую силу развитые страны уже сегодня испытывают острую нехватку ряда категорий специалистов, в первую очередь в высокотехнологичных отраслях, в транспортной сфере, в здравоохранении. Названные негативные тенденции и процессы необходимо преодолевать, формируя ответственность будущих специалистов — социальную и профессиональную — за свою страну, ее будущее, за облик мира, в котором им предстоит жить и трудиться. И одной из главных предпосылок в этом движении может и должен стать первичный студенческий коллектив, разнообразная и содержательная — социально ориентированная! — воспитательная работа в нем.

Список использованной литературы

1. Моделирование воспитательных систем: теория — практике / Под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. — М.: Изд-во РОУ, 1995. — 144 с. — С. 134—147.
2. Барышников Е.Н., Колесникова И.А. О воспитании и воспитательных системах. — СПб., 1996. — С. 37.
3. Степанов Е.Н. Воспитательная система класса. — Псков, 1998. — 97 с. — С.5.
4. Коротких М.Н. Формирование целостного отношения старшеклассников к истории малой родины в воспитательной системе класса (на материале сельской школы). Дисс. ... к.п.н. — Курск, 2006. — 234 с. — С.54.
5. Бредихин А.П. Профессиональное воспитание будущих учителей изобразительного искусства в воспитательной системе факультета. Автореф. дисс. ... канд.пед. наук. — Курск, 2008. — С.11
6. Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: Дисс... д.п.н. — Курск, 2001. — 503 с. — С. 262—263.
7. Степанов Е.Н. Воспитательная система класса. — Псков, 1998. — 97 с.

8. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / Под общ. ред. Н.Л. Селивановой. — М.: Пед. об-во России, 2000. — 256 с. — С.45.
9. Пашков А.Г. Воспитательная система педагогического вуза: цели, ценности, содержание деятельности // Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления / Под ред. А.В. Репринцева. — Курск: Изд-во КГУ, 2002 — С.41—55.
10. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. — М.: Академия, 2002. — С. 79—118.



Психологическая, педагогическая науки и практика

Л.А. Байкова

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ РАБОТНИКОВ ПРОИЗВОДСТВА

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках
научно-исследовательского проекта РГНФ № 07-06—53404 а/Ц*

Профилактика техногенных катастроф на производстве — это система мероприятий, направленных на предупреждение возникновения и распространения негативных явлений, связанных с объективными (нарушение правил и инструкций по технике безопасности, износ оборудования, техники и др.) и субъективными факторами (профессиональные и личностные качества работников). В разработанной нами концепции лежит идея доминирования личностного фактора (мировоззренческие установки работников производства, система ценностных и смысложизненных ориентаций, лежащих в основе мотивации профессиональной деятельности работников производства) в создании безопасного для жизни и здоровья работников производства и населения страны пространства.

Объект исследования: работники различных предприятий и организаций Рязани и Рязанской области, среди них частные (индивидуальные) предприниматели, водители грузовых автомобилей, водители такси, инженеры, начальники цехов, прорабы, диспетчеры, операторы станков, настройщики устройств, начальники смен, начальники технических отделов, технологи, рабочие и др. Всего продиагностировано 550 респондентов.

Гипотеза исследования: ценностные ориентации работников производства, такие как терминальная «здоровье и жизнь других людей», инструментарные «забота о безопасности жизни и здоровья других людей», «ответственность», «самоконтроль», «дисциплина» должны входить в группу приоритетных ценностных ориентаций в иерархии ценностей менеджера и руководителя любого уровня на производстве или в организации, эти ценностные ориентации входят в мотивационную структуру специалистов с преобладающими мотивационными профилями «профессиональный тип», «патриотический тип» и «хозяйственный тип», которые должны преобладать у современного менеджера.

Исследование проводилось в течение 2007—2008 годов. Респонденты давали ответы по двум опросникам, заполняя бланки.

Первая методика широка известна, как методика М. Рокича «Ценностные ориентации». Система ценностных ориентаций определяет содержательную сто-

рону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Методика изучения ценностных ориентации М. Рокича основана на прямом ранжировании списка ценностей (См. Приложение 3).

М. Рокич различает два класса ценностей:

- терминальные — убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные — убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Для диагностики ценностных ориентаций работников производства в списки, предложенные М. Рокичем, нами были включены две дополнительные ценности, в терминальные — «здоровье и жизнь других людей», а в список инструментальных ценностей — «забота о безопасности других людей». Эти ценности, лежат в основе профессиональных мотивов, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности.

При обработке ответов респондентов особое внимание обращалось на основные терминальные и инструментальные ценности, которые косвенно или прямо влияют на мотивы трудовой деятельности, направленной на решение задач обеспечения безопасности производственной деятельности людей.

Из перечисленных М. Рокичем ценностей в списке А для изучения ценностных ориентаций рабочих и служащих, влияющих на безопасность производства, нам представляются значимыми следующие ценности:

- здоровье и жизнь других людей;
- жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
- здоровье (физическое и психическое);
- общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);
- счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом).

Из инструментальных ценностей важными в формировании мотивов трудовой и профессиональной деятельности, влияющей на безопасность производства, являются следующие ценности:

- забота о безопасности жизни и здоровья других людей.
- аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;
- исполнительность (дисциплинированность);
- ответственность (чувство долга, умение держать слово);
- рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);
- самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);
- эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе).

Респондентам предъявляется два списка ценностей (Список А и список Б) по 18 в каждом и предлагается внимательно прочитать сначала список А, поста-

вить у каждой названной ценности номер по порядку значимости как принципа, которым руководствуется в жизни. Первое место следует поставить у той ценности, которая более значима в жизни. Затем необходимо выбрать вторую по значимости ценность и написать около нее вслед номер 2. Далее необходимо проделать то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная займет 18-е. Затем подобное ранжирование следует провести с ценностями, занесенными в список Б. Рекомендуются работать неспеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать истинную позицию респондента.

Обработка бланков, заполненных респондентами, проводится по определенной схеме.

Для более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций работников и сотрудников производства рекомендуется выявить те терминальные ценности, которые занимают первые пять мест.

Затем определяются инструментальные ценности, тоже первые пять мест.

Для получения статистических данных, сначала определялась та терминальная ценность, которая преобладала (среди первых пяти ценностей, названных в списках) у большинства респондентов. Затем подсчитывалась сумма мест данной ценности, которая делилась на количество респондентов, назвавших эту ценность среди первых пяти. Таким образом определялось рейтинговое место названной ценности в системе ценностей данной группы респондентов, а также процент респондентов, выделивших эту ценность среди приоритетных.

По этой же схеме определялись рейтинговые места первых пяти терминальных ценностей и первых пяти инструментальных ценностей данной социальной группы.

Анализируя иерархию терминальных ценностей работников, следует обратить внимание на ценности, связанные с осуществлением производственной деятельности, профессиональными обязанностями, то есть теми ценностями, которые определяют социальную значимость профессиональной деятельности специалиста, ее направленность на пользу общества и людей.

Инструментальные ценности группировались в ценности дела; ценности безопасности производства. Если не удастся выявить ни одной закономерности, можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или даже неискренность ответов.

При обработке ответов 550 респондентов, были выделены две возрастные группы: зрелое поколение и молодые работники.

К зрелому поколению отнесены работники, чье мировоззрение формировалось в условиях социалистических производственных отношений, декларировались ценности «производственная дисциплина», «труд на благо общества», «коллективизм».

К молодому поколению отнесены работники, чья система ценностных ориентаций подверглась влиянию перестроечных процессов конца 80-х и в переломные для российского общества 90-е годы 20 века, когда происходил переход в новые социально-экономические отношения, сопровождавшийся пересмотром старых советских идеологических стереотипов, резкий слом советских нравственных ценностей и переход к ценностям, продиктованным требованиями рыночных капиталистических отношений. Это работники 1977—1978 г.г. рождения и позже.

Так, 369 респондентов были отнесены к зрелому поколению, их средний возраст составил 44,5 лет.

181 респондент (средний возраст 24,5 лет) мы условно отнесли к молодому поколению.

Из 550 респондентов 253 человека выполняют функции менеджеров среднего звена начальники цехов, смен, руководители отделов, инженеры, предприниматели, технологи и др. Они имеют либо высшее, либо среднее специальное образование.

Среди опрошенных 297 респондентов условно можно отнести к рабочим, т. е. тем, кто выполняет определенные заданные функции на производстве (операторы, водители, настройщики станков, приборов и т.п.). Данная категория работников имеет либо среднее техническое образование, среднее общее образование, иногда высшее.

По гендерному аспекту респонденты распределились следующим образом: 219 женщин, 341 мужчина.

Задача исследования: определить доминирующие ценностные ориентации работников производства двух возрастных групп.

Анализ результатов диагностики по методике М. Рокича, позволил установить, что у работников зрелого поколения (у 70 %) на первом месте стоит ценность «здоровье, физическое и психическое», на втором месте стоит такая терминальная ценность, как «счастливая семейная жизнь», «материальная обеспеченность» стоит на третьем месте, четвертое место занимает «интересная работа». Такая ценность как «здоровье других людей» занимает 12,8 место среди 18 терминальных ценностей. Инструментальная ценность «забота о безопасности жизни и здоровья людей» стоит на 11,5 месте.

У 72 % молодых работников ценность «здоровье, физическое, психическое» стоит в рейтинге на 1,3 месте, 59 % молодых респондентов на 1,9 место ставит ценность «счастливая семейная жизнь», половина молодых работников на 2,4 место определила ценность «материальная обеспеченность».

У работников молодого поколения (средний возраст 24,5 лет) терминальная ценность «здоровье других людей» занимает 11,7 место среди 18 терминальных ценностей. Инструментальная ценность «забота о безопасности жизни и здоровья людей» стоит на 10,5 месте.

Для безопасности производства важна такая инструментальная ценность работника как ответственность, так как способность осознавать последствия своей деятельности, действий в различных производственных ситуациях, предвосхищение последствий своей активности, которые могут произойти, чувство осознания вины, которая ложится на плечи субъекта производственной деятельности, повлекшей за собой травмы и критические ситуации, способствует мотивации выработки необходимого алгоритма действий, обеспечивающих безопасность производственной деятельности. В методике М. Рокича ответственность рассматривается как ценность-средство.

Среди 550 опрошенных работников производства в иерархии инструментальных ценностей ответственность занимает 8 место. У менеджеров — 4,7 место, а у рабочих — 9 место.

У молодого поколения работников ответственность занимает 6 место, в том числе у менеджеров — 5,7 место, у рабочих — 6,4 место.

Для выполнения правил техники безопасности очень важны самоконтроль, самодисциплина работника при выполнении профессиональной деятельности, а

также способность принимать правильные, обдуманые решения, умения здраво и логично мыслить, рационализм. Методика М. Рокича позволила выявить значимость этих качеств для работников производства.

Было установлено, что для рабочих зрелого возраста в целом такая инструментальная ценность как самоконтроль и дисциплина в иерархии ценностей занимает 10,5 место, а умение принимать обдуманые решения ценится еще ниже — 12,9 место в иерархии инструментальных ценностей.

Для зрелых менеджеров среднего звена эти способности ценятся выше, так, самодисциплина и самоконтроль стоят на 9,3 месте, а умение принимать обдуманые решения ставится менеджерами на 8,2 место.

Молодые рабочие оценивают самоконтроль и самодисциплину ставят на 9,6 место, а умение принимать обдуманые решения у них стоит на 11,6 месте.

Менеджеры нового поколения рассматривают эти профессиональные качества более высоко: самоконтроль и самодисциплину они ставят в иерархии ценностей на 7 место, а умение принимать ответственные обдуманые решения — на 4,2 место.

Таким образом, диагностика ценностных ориентаций 550 работников производства показала, что респонденты в основном заинтересованы в решении личных проблем здоровья, материальной обеспеченности и счастливой семейной жизни. В этом установлено сходство двух возрастных групп: зрелого и молодого поколений, работающих на производстве.

Такая терминальная ценность как «здоровье и жизнь других людей» не входит в систему приоритетных ни у зрелого ни у молодого поколений рабочих. Инструментальная ценность «забота о безопасности здоровья и жизни людей» также не является приоритетной, занимает 10—11 места из 18.

Такие данные говорят об упущениях в системе профессиональной подготовки рабочих кадров и специалистов для производственной сферы, которая осуществлялась как в советские времена, так и осуществляется в условиях рыночных отношений. Отсутствие ценности человеческой жизни и ее безопасности в системе приоритетных ценностей мировоззрения профессионала обрекает любую производственную деятельность на постоянно существующие риски возникновения критических ситуаций, влекущих за собой техногенные катастрофы. Пренебрежение техникой безопасности обусловлено прежде всего не внешними причинами (отсутствие материальных средств на выполнение всех требований и инструкций по технике безопасности и оснащение производственной деятельности всем необходимым для обеспечения безопасного производства), а отсутствием в ментальности работников производства установки на создание безопасного для здоровья и жизни пространства.

Второй важнейший вывод вытекает из анализа инструментальных ценностей работников производства. Установлено, что такие ценности как ответственность, дисциплина, самоконтроль не занимают у работников производства первые пять приоритетных мест. 9—11 места, на которые определили респонденты эти ценности в иерархии своих представлений о значимости личностных качеств рабочего человека, говорят о сложной ситуации на производстве, в осуществлении процессов которого участвуют субъекты, слабо понимающие, какую опасность они создают для всех окружающих своим пренебрежением к трудовой дисциплине.

Установлен позитивный факт в структуре ценностных ориентаций молодых менеджеров: такая инструментальная ценность как «ответственность» стоит на 5,7 месте, а ценность «принимать обдуманное решение» на 4,2 месте. Хотя для руководителей среднего звена эти ценности должны занимать 1—2 места в иерархии ценностных ориентаций.

Таким образом, результаты диагностики ценностных ориентаций работников, занятых в производственной сфере, говорят о недостаточной профессиональной подготовке в сфере нравственного развития специалистов, в формировании личностно-социальных компетенций. Компетенция — это способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. В комплекс личностно-социальных компетенций входят такие способности как способность к ответственному выполнению профессиональных функций, способность к анализу ситуаций и разрешению межличностных производственных конфликтов, способность к самоконтролю и самооценке эффективной деятельности и др.

Методика А.Ю. Балашова «Мотивационный профиль работника» [1] разработана на подходах, рассматривающих человека как личность, представляющую собой сочетание всех или некоторых из мотивационных типов в определенной пропорции. Таким образом, каждый человек описывается мотивационным профилем, показывающим, в какой степени в нем присутствует каждый мотивационный тип. Балашов А.Ю. различает следующие «чистые» типы мотивации: люмпенизированный (избегательный класс); инструментальный (достижительный класс); профессиональный (достижительный класс); патриотический (достижительный класс); хозяйский (достижительный класс).

Люмпенизированный тип имеет следующие характеристики: все равно, какую работу выполнять, нет предпочтений; согласен на низкую оплату, при условии, чтобы другие не получали больше; низкая квалификация; не стремится повысить квалификацию, противодействует этому; низкая активность и выступление против активности других; низкая ответственность, стремление переложить ее на других; стремление к минимизации усилий.

Инструментальный тип имеет несколько иные характеристики: интересуется цена труда, а не его содержание (т.е. труд является инструментом для удовлетворения других потребностей, отсюда и название этого типа мотивации); важна обоснованность цены, не желает «подачек»; важна способность обеспечить свою жизнь самостоятельно.

Профессиональный тип имеет характеристики: интересуется содержанием работы; не согласен на неинтересные для него работы, сколько бы за них не платили; интересуют трудные задания; возможность самовыражения; считает важной свободу и ответственность в оперативных действиях; важно профессиональное признание, как лучшего в профессии.

Патриотический тип характеризуется качествами: необходима идея, которая будет им двигать; ответственность перед обществом за свою работу; важно общественное признание участия в успехе; главная награда — всеобщее признание незаменимости в фирме.

Хозяйский тип имеет характеристики: добровольно принимает на себя ответственность; характеризуется обостренным требованием свободы действий; не терпит контроля.

При всей видимой нейтральности характеристик к безопасности производственной деятельности представленных в профессиональном, патриотическом и хозяйственном типах профессиональной мотивации, следует отметить, что данная методика была выбрана для диагностики по нашей проблеме по ряду причин:

- 1) она позволяет определить совокупность мотивов работника производства, которая отражает реальную действительность;
- 2) в профессиональном, патриотическом и хозяйственном типах мотивации заложена ответственность за свои профессиональные действия, что лежит в основе продуманных решений, не допускающих халатность, небрежность и тем самым служит предупреждению возникновения критических ситуаций на производстве;
- 3) социальная направленность трех выделенных мотивационных типов, что детерминирует ответственность перед каждым отдельным человеком, которая обеспечивается самоконтролем, самодисциплиной на производстве.

Опрос проводился тех же 550 респондентов одновременно с анкетированием по методике М. Рокича. Тестовый опросник состоял из 10 вопросов и со держал блоки (См. Приложение 1): «паспортичка» (вопросы 1—4); отношение работника к своей работе, работа как деятельность (вопросы 5—8); отношение работника к заработной плате (вопросы 9—10); работник и организация, коллектив (вопросы 11, 13); работник и совладение организацией (вопрос 14); работник и занимаемая им должность (вопросы 12, 15—18).

Обработка результатов проводилась в два этапа. На первом этапе обрабатывается каждая заполненная анкета и производится расчет индивидуального мотивационного профиля респондента. Обработка данных теста осуществляется с помощью специальной таблицы «Идентификация типов трудовой мотивации» (См. Таблица).

Рассматривается поочередно вариант ответа на каждый вопрос, определяется по ключевой таблице тип мотивации. Проставив коды мотивации для всех вопросов и вариантов ответов, проводили подсчет, сколько раз встречается в представленных кодах код каждого типа. Затем подсчитывали количество данных ответов. Набранные респондентом суммарные баллы по каждому из 5 типов трудовой мотивации делятся на общее число данных ответов. В итоге получается структура трудовой мотивации респондента, выраженная коэффициентами (индексами мотивации), которые меньше единицы. Для анализа выбиралось сочетание двух доминирующих типов трудовой мотивации у каждого респондента.

На втором этапе обработки данных по данной методике проводилась статистическая обработка ответов, для определения доминирующего типа трудовой мотивации у определенной группы работников. В нашем исследовании это были группы, дифференцированные по возрастному признаку (зрелые и молодые работники), а также группы, дифференцированные по функциональным обязанностям на производстве (менеджеры среднего звена и рабочие). Для этого выбирались анкеты, соответствующие интересующей нас группе. Суммировались индексы каждого типа трудовой мотивации по всем анкетам и сумму (S) делили на количество респондентов в группе, получали таким образом средний по группе индекс данного типа мотивации. Прделав подобные вычисления по каждому типу мотивации, получили мотивационный профиль исследуемой группы респондентов.

С помощью методики «Мотивационный профиль» было установлено, что у 69 % респондентов (из 550 опрошенных) доминирует инструментальный тип тру-

довой мотивации, которая показывает. Что большинство работающих на производстве рассматривают свой труд лишь как способ удовлетворения различных потребностей, только не потребности самореализации в профессиональной деятельности. Инструментальный тип мотивации не побуждает работника к творчеству и ответственности в трудовой деятельности этот тип мотивации превращает работника в равнодушного исполнителя самых необходимых профессиональных задач, не стимулирует новаторскую или креативную деятельность, пробуждает потребности обустроить и сделать удобным пространство, в котором осуществляется профессиональная деятельность. Это приводит и к равнодушию к технике безопасности и другим требованиям на производстве, так как они не связаны с уровнем оплаты труда и повышением его производительности, влияющей на повышение заработной платы.

Вызывает тревогу, что 19 % работников инструментальный тип трудовой мотивации сочетается с люмпенизированным типом.

У 5-ти процентов доминирует люмпенизированный тип трудовой мотивации. Эти работники могут стать субъектами, создающими критические ситуации на производстве, приводящие к техногенным катастрофам, так как именно этот контингент на производстве не имеет предпочтений в работе, равнодушно выполняет спустя рукава любое задание, согласен на низкую оплату, не несет ответственности за качество выполненной работы, имея низкую квалификацию они не стремятся повысить свой разряд, и даже противодействуют этому; проявляют низкая активность и выступают против активности других; имеют низкую ответственность и стараются переложить ее на других; стремятся к минимизации усилий на работе, поэтому нарушают любые правила и инструкции, в том числе и по технике безопасности.

Только у 25 % респондентов преобладает профессиональный тип трудовой мотивации. У 6 % работников преобладает патриотический тип трудовой мотивации.

При диагностике 369 работников зрелого возраста установлено, что 66,9 % имеют доминирующий инструментальный тип трудовой мотивации, лишь у 17,9 % преобладает профессиональный тип мотивации.

Анализ ответов молодых работников позволил установить, что у 56,8 % респондентов молодого возраста доминирует также инструментальный тип трудовой мотивации, профессиональный тип мотивации преобладает 37,8 % молодых работников. Патриотический и люмпенизированный типы трудовой мотивации распределились поровну, они доминируют у 4 % молодых респондентов.

Поскольку в функционал менеджеров среднего звена входит обеспечение техники безопасности осуществляемой под их руководством производственной деятельности, а также лежит ответственность за принятие текущих и экстренных решений, то был отдельно определен доминирующий тип трудовой мотивации этих работников.

Менеджеры зрелого поколения (82 человека) по типам трудовой мотивации распределились следующим образом: 44 % с доминирующим инструментальным типом; 31,8 % имеют преобладающий профессиональный тип трудовой мотивации; 13,5 % — с преобладанием люмпенизированного типа трудовой мотивации; 12,1 % менеджеров имеют преобладающий патриотический тип трудовой мотивации; 11,0 % опрошенных имеют доминирующий хозяйственный тип тру-

довой мотивации. Эти данные говорят о том, что менеджеры старшего поколения в основном мотивированы на получение заработной платы, их интересы не расширяются на творчество и инновации, на развитие производства, а значит его совершенствование и, в конечном итоге, на безопасность.

Диагностика молодого поколения менеджеров не дала результатов, вселяющих надежду на коренные изменения создавшейся ситуации на производстве. Было установлено, что из 21 опрошенного молодого менеджера 62 % имеют доминирующий инструментальный тип, 19 % — профессиональный тип, и 19 % опрошенных имеют доминирующий патриотический тип трудовой мотивации.

Эти данные не дают пока оснований для оптимистического прогноза по изменению состояния отечественного производства в проблеме профилактики техногенных катастроф, так как преобладание менеджеров с инструментальной мотивацией, то есть с ориентацией лишь на зарабатывание денег, а не на развитие производства и его безопасность, не создает на производстве ситуаций, требующих пересмотра режима выполнения правил техники безопасности. Такие менеджеры сами не выполняют правила техники безопасности и не контролируют их выполнение подчиненными.

Таким образом, диагностика мотивационного профиля работников производства говорит о существующих проблемах:

1) работники производства как зрелого, так и молодого поколения не рассматривают свою профессиональную деятельность как средство личностного саморазвития, самосовершенствования, их не заботит состояние производства, а значит и техники безопасности, они рассматривают свою работу лишь как источник зарабатывания денег для удовлетворения потребностей, лежащих вне профессиональной деятельности;

2) у молодого поколения менеджеров чаще, чем у зрелого поколения, доминирует профессиональный тип трудовой мотивации, в котором четче прослеживается ответственность и трудовая дисциплина, обеспечивающие заботу о выполнении правил техники безопасности на производстве;

3) профессиональная подготовка рабочих и специалистов высшей категории слабо решает проблему формирования ценностных ориентаций личности работника и доминирующих трудовых мотивов, направленных на развитие производства, его совершенствование, в том числе на создание безопасного для жизни и здоровья пространства на производстве.

На третьем этапе экспериментального исследования решалась задача определения взаимосвязи доминирующих типов трудовой мотивации с ценностными ориентациями личности работников производства.

Сопоставление данных, полученных с помощью двух названных выше методов, позволили выявить ряд закономерных зависимостей. Так, 40,4 % работников, имеющих инструментальный тип трудовой мотивации такую ценность как «материальная обеспеченность», ставят на 1—3 места в иерархии терминальных ценностей, а такая ценность как «ответственность» у 62 % таких работников занимает одно из последних мест в иерархии инструментальных ценностей (10—11 места). Работники с люмпенизированным типом трудовой мотивации также ставят «ответственность» на последние места в своей иерархии инструментальных ценностей. В то время как, 30 % работников с профессиональным типом трудовой мотивации ценность «здоровье и жизнь» людей ставят в иерархии терминаль-

ных ценностей на 2—3 места. «Ответственность» как ценность у большинства таких работников стоит на 5 месте в иерархии инструментальных ценностей.

Однако следует заметить, что из 550 опрошенных работников только 28,3 % работников производства имеют профессиональный тип трудовой мотивации, который характеризуется заинтересованностью в содержании работы и в сложности трудового задания; желанием выполнять только интересную для них работу, не зависимо от оплаты труда интересуют трудные задания; для них важна возможность самовыражения в профессиональной деятельности, они возлагают на себя личную ответственность в оперативных действиях на производстве; для них значимо профессиональное признание, как лучшего в профессии, поэтому они заинтересованно повышают свою квалификацию, не стоят на месте в профессиональном росте. Экспериментальное исследование ценностных ориентаций работников с помощью комплекса методик (методика М. Рокича и методика «Мотивационный профиль») показало, что эти методики могут успешно использоваться при мониторинге психологических особенностей работников в системе профилактики техногенных катастроф.

Одним из важных выводов, которые можно сделать на основе исследования ценностных ориентаций работников производства и их мотивационного профиля является вывод о необходимости реформирования системы профессиональной подготовки рабочих и специалистов на производстве. Личностный фактор является важнейшим в системе профилактики техногенных катастроф. Исследование выявило ряд актуальных проблем в структуре ценностных и смысло-жизненных ориентаций работников производства, которые требуют дальнейшего глубокого изучения.

Список использованной литературы

1. Балашов Ю.К. Методики построения мотивационного профиля персонала и разработки // Кадры предприятия. — М., 2002. — № 8.

О.В. Марфин

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

Нравственные парадигмы и ценностные ориентиры — жизнь, достоинство человека, гуманность, добро, социальная справедливость — являются теми основами, на которых строится медицинская работа. На практике медицинским работникам приходится сталкиваться с разнообразными этическими проблемами и дилеммами вследствие их обязательств по отношению к пациентам, коллегам, собственной профессии и обществу в целом. Большинство затруднений для медицинского персонала обусловлено необходимостью выбора между двумя или более противоречивыми обязанностями и обязательствами.

Профессиональные стандарты, требования к медицинскому персоналу основываются на кодексе этики и профессиональных умений, который служит в ка-

честве руководства в каждодневном поведении медицинских работников, основываются на фундаментальных общечеловеческих ценностях и учитывают достоинство и уникальность каждой личности, ее права и возможности. В соответствии с кодексом медицинский работник рассматривается как работник социальной службы, осознающий свою моральную ответственность перед пациентом и обществом, добровольно принявший на себя ответственность в оказании помощи людям, в улучшении качества жизни людей.

Основываясь на гуманизме и нравственности, социальная работа ориентируется на ключевые элементы комплекса ценностей, сохраняющейся с незначительными изменениями в ходе всей ее истории — благополучие людей, социальная справедливость, достоинство индивида. Это означает, что подход к жизни каждого индивида как высшему ценностному измерению дополняется пониманием того обстоятельства, что сама эта жизнь должна быть достойной человека. Каждый человек ценен своей уникальностью, которую следует учитывать и уважать.

В основе этой группы этических дилемм лежит конфликт между личными и профессиональными ценностями медицинского персонала. Медицинский работник может быть не согласен с профессионально-этическим кодексом и руководством по политическим, религиозным, нравственным или иным мотивам, но обязан исполнить профессиональный долг. Мнения медицинских работников о том, каким ценностям отдать предпочтение, далеко не всегда совпадают. Медицинский работник должен взвесить обязательства перед пациентом, профессией, третьими лицами. Поэтому, на наш взгляд, в исследовании внутриличностного конфликта медицинского персонала лежит именно профессионально-этический подход.

Медицинские работники (хирурги, онкологи, акушеры-гинекологи) вынуждены решать проблемы, характеризующиеся нравственной и деловой неоднозначностью на фоне высокого уровня ответственности и морального напряжения за последствия принятия того или иного решения. Разрешение таких ситуаций не только требует больших психических затрат, но и затрагивает глубинные психические смыслы и ценностные установки медицинского работника, постоянно заставляя его осуществлять моральный выбор. Психическое содержание переживания проблемной ситуации определяется внутриличностным противоречием, а в острой форме — внутриличностным конфликтом.

Общение, трудовая, учебная и любая другая деятельность сама по себе может стать источником внутриличностного конфликта. Например, неспособность или неумение медицинского работника целесообразно направлять свою активность на решение жизненных задач, достижение профессиональных или личных целей может приводить к конфликту, если цели и задачи этой деятельности характеризуются выраженной субъективной значимостью. Человек в итоге имеет не тот результат, к которому стремился, реализуя ту или иную деятельность.

Профессиональная деятельность медицинского персонала имеет свою организационную культуру, которая не только отличает одну организацию от другой, но и существенно предопределяет успех ее функционирования и выживания. Организационная культура — это совокупность норм, условий и ценностей, выбранных, созданных и разделяемых коллективом с целью внутренней интеграции и адаптации к внешним условиям. Организационная культура показывает типич-

ный для данной организации подход к решению проблем. В данном процессе решаются вопросы, имеющие отношения к выполняемым задачам, методам принятия решения, реакциям на успехи и не удачу и др. Современные знания свидетельствуют о том, что тип организационной культуры оказывает опосредующее влияние на склонность работников к внутриличностному конфликту.

Набор ценностей, находящий реальное воплощение в идеологии или в организационной культуре, может служить ориентиром или моделью поведения в сложных или неопределенных ситуациях. Соответствующие взгляды и морально-этические правила остаются осознанными и четко сформулированными, они выполняют нормативную или моральную функцию, регулируя поведение членов группы в тех или иных ключевых ситуациях и приучая новых ее участников к тем или иным моделям поведения.

Профессионально-этический подход в исследовании внутриличностного конфликта различных категорий медицинского персонала позволяет рассмотреть проблему самосознания, которое неразрывно связано с представлениями субъекта о себе, его «Я» — концепции, выступая фактором субъективности в контексте психологического содержания внутриличностного конфликта. Противоречия «Я» — концепции иногда представляются факторами внутриличностного конфликта. Однако, на наш взгляд, не только и не столько эти противоречия определяют внутриличностный конфликт, сколько их ценностная природа. Общие и частные самооценки являются следствием индивидуальной системы ценностей, которые становятся критериями самоотношения, самоуважения и определяют содержание отношения индивида к собственному представлению о себе. Одновременно с этим самоотношение включает в себя в качестве необходимого условия не только эмоциональный, но и когнитивный компонент, поскольку процесс получения знаний о себе необходимо предполагает наличие рефлексии. Самосознание, как следствие, представляется немислимим без самопознания. Вывод, который здесь можно сделать, заключается в том, что самосознание, являясь атрибутом субъективности, может определять психологическое содержание внутриличностного конфликта, поскольку, во-первых, самосознание отражает ценностную природу образа «Я», а, во-вторых, оно неразрывно связано с самопознанием, которое участвует в формировании субъективного представления личности о себе, а, в результате, и в формировании самоотношения.

Вместе с тем особо следует отметить, что какова бы ни была причина расхождений, внутриличностный конфликт в профессиональной деятельности различных категорий медицинского персонала всегда имеет профессионально-этическую сторону, т.е. ценностную обусловленность. Ценностную именно потому, что он наделен личностным смыслом, который, в свою очередь, являет собой индивидуальную ценность. Данная мысль, на наш взгляд, не только подтверждает значимость субъективности, определяющей индивидуальные особенности возникновения, протекания и разрешения внутриличностного конфликта, но и еще раз подчеркивает связь индивидуального, субъективного с общественным, социальным в его природе. Система ценностей общества, отражающая содержание его морали, социальных ожиданий, установок, общественных отношений, получает в личности свое индивидуальное бытие, формируя, тем самым, систему индивидуальных ценностей. Такие ценности становятся устойчивой формой поведения, определяя у индивида позицию их носителя.

Однако ценности не только гармонизируют внутренний мир человека, обеспечивая устойчивость, уравновешенность и сбалансированность его проявлений, но и напротив, определяют ценностную обусловленность внутриличностного конфликта. В этом отношении, по-видимому, правомерно говорить, например, о «Я» — идеальном как о ценности, или, в случае, если речь идет о личности, стремящейся к самореализации, как о ценности более значимой, чем ценность «Я» — реального. Поэтому вряд ли имеет смысл выделять конфликт ценностей отдельной строкой, так как любой внутриличностный конфликт имеет ценностную природу. Профессионально-этический подход, по нашему мнению, дает возможность существенно расширить систему представлений о психологических факторах, определяющих содержание внутриличностного конфликта медицинского персонала. Деятельность также становится ценностью, поскольку она определяет индивидуальность лишь по мере своей субъективной значимости. «Объективно важное не будет реализовано в деятельности до тех пор, пока оно не станет субъективно значимым, — значимым по типу желательности (интереса) или по типу необходимости и долженствования».

Стремление к самореализации выступает как субъективная и объективная ценность, реализация которой предполагает взаимодействие с ценностями общества, профессии, системой общечеловеческих духовных и нравственных ценностей, а также выработку человеком собственной иерархии ценностей. Вместе с тем, ценности выступают источником внутриличностных конфликтов в тех случаях, когда речь идет о рассогласованиях между ценностными отношениями различных социальных систем и институтов, вырабатываемыми индивидуальными ценностями индивида. При этом ценностные рассогласования изначально заданы ориентацией личности на духовное развитие и достижение целей самореализации. Здесь же на первый план выступает роль субъективности, ибо ее сутью, как указывает Е.Л.Яковлева, «является отношение человека к процессам и явлениям объективного мира (к миру, к другим людям, к самому себе); и, во-вторых, то, что самому человеку это отношение представляется как чувство». В этом случае субъективность, входящая в структуру внутриличностного конфликта, заключена в той «психологической реальности», которая обуславливает его содержание.

Традиционные нормы, ценности и профессиональные стандарты медицинского работника, выработанные в Европе и Америке, оцениваются в новом свете. Новая парадигма медицинской работы выдвигает систему требований к квалификации и морально-этическому поведению специалиста по социальной работе. Для выполнения предписанных медицинским работникам функций им необходимо не только соответствующее профессиональное образование, но и личностная готовность соблюдать определенные профессионально-этические нормы, которые могут идти в разрез с их иными ценностями и представлениями. За последнее время было предложено немало теорий и идей, касающихся моральных противоречий. Многие из них могут стать основой решений этических проблем в социальной работе, учитывая свои особенности в силу специфики профессии, времени и страны.

НАШИ АВТОРЫ

Байкова Лариса Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, директор Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН) и Международной академии наук педагогического образования (МАНПО) (Рязань).

Богуславский Михаил Викторович — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории методологии историко-педагогических исследований УРАО «Институт теории и истории педагогики», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО (Москва).

Булатников Игорь Евгеньевич — ведущий специалист Научно-методического центра гуманитарного образования молодежи Комитета образования и науки правительства Курской области (Курск).

Ерёмкин Анатолий Ильич — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета (Белгород).

Завражин Сергей Александрович — доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета (Владимир).

Иванова Светлана Алексеевна — соискатель кафедры специальной педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета (Владимир).

Крикунов Александр Евгеньевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец).

Марфин Олег Викторович — аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Репринцев Александр Валентинович — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета (Курск).

Репринцева Елена Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета (Курск).

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО (Рязань).

Уман Аркадий Ильич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики Орловского государственного университета (Орел).

CONTENT

TO THE READER

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Reprintzev A.V.

PATRIOTISM AND CIVIC CONSCIOUSNESS AS THE BASIC VALUES OF THE RUSSIAN NATIONAL MORALE

In the article the author proceeds to the analysis of the nature of patriotism and civic consciousness of the individual, their genesis in Russian people's mentality, the mechanisms and factors of their formation in the process of social education of the young. Great significance is attached to contemporary problems of social education of pupils and students, the role of the emotional aspect in acquiring true patriotism and civic consciousness.

Key words: patriotism, civic consciousness, sociability, social activism, social position of the individual.

Zavrazhin S.A., Ivanova S.A.

FORMING SEX IDENTIFICATION OF A CHILD IN THE CONTEXT OF CULTURE

The article treats the process of forming sex-identification of a child in the context of culture. It describes the essence of a patriarchal view on male-female dichotomy. The article proves that traditional mechanisms of socialization such as rituals, myths, traditions naturally form sex identification of a child.

Key words: sex identification; culture; traditional worldview.

Krikunov A.J.

INTEGRITY OF CULTURE AS INTEGRITY OF EDUCATION

In the article the author dwells upon the interconnection between the world of culture and the world of education. What education prospects can the cognizing individual expect proceeding from the potential interpretations of culture? Relation of education to the sphere of culture presupposes certain integrity of the phenomenon, which is preserved within various interpretations of culture.

Key words: culture, education, philosophy of education, value nucleus of culture, acsiology, anthropology, the content of education.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Boguslavsky M.V.

HYSTORY OF RUSSIAN PEDAGOGICS IN THE TWENTIETH CENTURY: MODERN APPROACHES

In this article the author gives the holistic interpretation of the process of development of Russian pedagogics in the twentieth century. There is a set of exploratory approaches to the study of history of pedagogics under consideration: paradigmatic, synergetic, anthropologic approaches. The author characterizes the genesis of the major pedagogical schools: cognitive, individualistic-humanistic, socio-educational, cultural-anthropological, religio-educational pedagogics.

Keywords: history of education, methodology, modeling, pedagogical schools, traditions, innovation, archetype.

MEMORABLE DATES

160 YEARS OF I.P. PAVLOV'S BIRTH

Romanov A.A.

I.P. PAVLOV'S NATURAL-SCIENCE IDEAS: THE IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY IN THE TWENTIETH CENTURY

The article highlights the retrospective analysis of the impact of eminent physiologist I.P. Pavlov and his school's ideas on the development of pedagogics and psychology throughout the twentieth century. Natural-science ideas were regarded as the opportunity of reinforcing the anthropological fundamentals of pedagogics, solving the problems of developing children's memory, attention, cognitive and emotional processes, organizing their activities, studying the field of individual differences between people etc. At the beginning of XXI century I.P. Pavlov's ideas are developed in psychological pedagogics, neuropsychology and neuropedagogics. I.P. Pavlov is introduced as a person of high moral standards, the paragon of a scientist, the citizen and the patriot of Russia.

Keywords: natural-science ideas, conditional reflex, the type of higher nervous activity, reflectory self-regulation of vital functions of the organism, evolution of neural processes, behaviourism, differential psychophysiology, children's psychic development.

160 YEARS OF P.F.KAPTEREV'S BIRTH

Zavarzina L.E.

THE APOSTLE OF RUSSIAN EDUCATION

The article is deals with the analysis of the subject matter of P.F. Kapterev's creative writing and most significant work fields. A high appraisal of his legacy, given by his contemporaries, was consigned to oblivion by the formal Soviet pedagogics. Nevertheless the eminent pedagogue and psychologist's numerous ideas strike by its urgency, representing themselves a pedagogical precept for Russian teachers.

Keywords: the classic of Russian pedagogics, pedagogical ideal, autonomy of the pedagogical process, gender approach in education, ideals for women's education, personal self-development and improvement, the studyings of Kapterev's works.

OPEN ROSTRUM

Yeryomkin A.I.

SPIRITUALITY AS THE SOURCE OF GENIUS

The author of the article speculates upon the nature of human giftedness from the perspective of spiritual metaphysical philosophy of Russian cosmism. Through the means of it the author tries to understand the essence of giftedness, to explicate its meaning and peculiarities, to bring to light spiritual fundamentals of creativity, to show the role of labour in developing giftedness. Where do our geniuses come from and what are their peculiarities? Is it possible to understand the nature of genius? Are talents born or formed? What becomes of straight A-students? These and many other questions arise by everyone who are concerned with the problem of children's and adults' giftedness.

Keywords: giftedness, abilities, Russian cosmism, spirituality, spiritual fundamentals of creativity.

STANDARDS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE SPECIALIST

Reprintzeva E.A.

TRANSFORMING OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF CHILDREN'S GAME: CAUSES AND RESULTS

The author highlights the problem of transforming the playing culture of modern children which manifests itself in the deformation of the traditional game forms and their content, considerably distorting the socio-pedagogical potential of the game. That inevitably proliferates destructive behavior patterns of children, especially game addiction.

Keywords: transforming of the game culture, pedagogical potential of the game, game addiction, types of game addiction.

Uman A.I.

**THE TOPICALITY OF A DISSERTATION
AS AN INNOVATION TECHNOLOGY**

The article highlights the necessity of proving the topicality of a dissertation. A dissertation on a topical theme is urgent and socially significant. To state the topicality of a dissertation is to make it well-reasoned.

Key words: topicality of a dissertation, innovation technologies, pedagogical methodology, subject of research; logical and semantic analysis, historical pedagogical approach, methodology of a dissertation, logical aspects of a dissertation.

Bulatnikov E.J.

**EDUCATION SYSTEM OF EDUCATIONAL INSTITUTION
AS A FACTOR OF DEVELOPING SOCIAL
AND PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE SPECIALISTS**

In the article the author proceeds to the analysis of the phenomenon ‘education system’ in respect to the institution of higher professional education. Great significance is attached to the dynamics and logic of the development of education system of specialized secondary education, main trends, content and ways of its influence on acquiring socially and professionally essential personal qualities by students, on the criteria and indicators, conditions of the effectiveness of such work in the railway technical secondary school. The author regards social and professional responsibility as the integral personal quality, which represents one of the most significant characteristics of professional education of the future specialist.

Keywords: education system of educational institution, professional education of future railway specialists, social and professional responsibility of the future transport specialist.

**PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND PRACTICE**

Baikova L.A.

**THE RESEARCH ON VALUES AND MOTIVATION OF WORKERS
IN INDUSTRY**

The article is devoted to the results of the carried out investigation. The main concept of the investigation was formed as following: motives and values of workers on plants have an influence upon creation/prevention of crisis situations. About 550 workers, servicemen and managers were tested. The results of the investigation reflect some deformations in psychological and social health of more than half of the sample. The author made known the fact that values “health and life of other people”, “safety and health caretaking of others” are the priorities neither for middle age, nor for young age workers. Such values as responsibility, discipline, self regulation take 11th or 12th place

in the hierarchy of 18 values. All this becomes the foundation of careless treatment of safety rules and gives birth to crisis situations. Also more than 69 % of 550 respondents have the instrumental type of working motivation. These workers are not motivated to responsibility and creativity, they are indifferent to safety rules, which have nothing to do with payment. Some workers (from 5 to 19% of respondents) have lumpen working motivation. Only 28,3% of respondents have professional type of working motivation. Conclusion: the system of professional training of personnel must include the forming social and personal competencies. Personal factor is one of most important factors in the system of catastrophe profilactic.

Key words: motives and values, instrumental type of working motivation, social and personal competencies, prevention of crisis situations, psychological and social health.

Marphin O.V.

**ETHICAL APPROACH TO INVESTIGATION
OF INNER CONFLICT OF MEDICAL STAFF**

Researching into the nature of inner conflict of medical staff allows understanding their professional activity. Inner conflict influences their professional behavior in situations when it is necessary to weigh up all possible risks and positive outcomes in order to take important decisions. The author of the article treats the issue from the perspective of an ethical approach.

Key words: inner conflict; system of values; professional standards; invariant values; self-actualization; social work.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 36248

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2009

№ 2 (10)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

В авторской редакции
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *О.С. Арефьева*

Подписано в печать 15.05.09. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 15,57. Уч.-изд. л. 11,0. Тираж 1000 экз. Заказ № 177

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22