

ISSN 2075-3500

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

2010

№ 1 (13)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*),
доктор педагогических наук, профессор;
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*),
доктор педагогических наук, профессор;
И.М. Шеина, кандидат филологических наук, профессор, ректор РГУ имени
С.А. Есенина; А.П. Лиферов, доктор педагогических наук, профессор, дейст-
вительный член РАО, президент РГУ имени С.А. Есенина; Ю.И. Лосев, док-
тор исторических наук, профессор; В.А. Беляева, доктор педагогических наук,
профессор; М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-
корреспондент РАО; Л.К. Гребенкина, доктор педагогических наук, профес-
сор; Е.Н. Горохова, кандидат психологических наук, доцент; М.А. Лукацкий,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; А.В. Ре-
принцев, доктор педагогических наук, профессор; Д.В. Сочивко, доктор пси-
хологических наук, профессор; А.Н. Сухов, доктор психологических наук,
профессор; Н.А. Фомина, доктор психологических наук, профессор

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 5

ЧИТАТЕЛЮ

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

НА 11

С ПОДРАВЛЕНИЕМ

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Корне- 18

тов Г.Б.

Сущность и
особенности
российских
общественно-
активных
школ

.....
.....
.....

Когай Е.А., Муравьев С.А. Проблема идеалов воспитания и образования в философско-педагогической мысли первой волны русской эмиграции 32

Ромм Т.А. Феномен социального в воспитании и социальное воспитание 41

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н., Ноздрачев В.В. Интеграция подготовки старшеклассников к ЕГЭ в лично-ориентированный образовательный процесс 50

Брежнев Е.Н. Личность как фактор модернизации российского общества: социально-нравственные аспекты формирования экономической культуры учащейся молодежи 61

Пашков С.В. Формирование духовно-нравственного облика современной молодежи в контексте приобщения юношества к основам православной культуры 73

Добросельский А.А. О психологических факторах регулирования преподавания основ православной культуры 79

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Игнатъева Е.Ю., Федотова Г.А. Совершенствование образовательного процесса высшей школы: поиск решений 85

ТЕОРИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богуславская Т.Н. Формирование содержания отечественного дошкольного образования в 80—90-е годы XX века 91

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Ирхин В.Н. Социально-педагогические предпосылки возникновения педагогики здоровья в России (начало XX века – 80-е годы XX века) 101

Беленцов С.И. Беспорядки в учебных заведениях в начале XX века: опыт историко-педагогического осмысления молодежного радикализма (по материалам Харьковского городского управления, 1905 год) 118

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Архарова Л.И. Работа студенческого волонтерского отряда 127

по пропаганде здорового образа жизни	
Плаксина О.А. Некоторые аспекты формирования ценностного отношения студентов университета к здоровому образу жизни	131
Исаева И.С. Особенности проявления агрессивного поведения курсантов военного вуза с различной структурной организацией общительности	135
Евтешина Н.В. Трудности становления профессиональной идентичности студентов-психологов и пути их преодоления	139
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА	
Ананьев А.В. Интериоризация педагогами гуманистических ценностей образовательного учреждения: диалектика социального и профессионального	144
Шайкова М.В. Социально-психологические детерминанты профессиональной деятельности руководителя правоохранительных органов	149
ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	
Завражин С.А. Понимание обмана детьми младшего школьного возраста с ментальными нарушениями	159
НАШИ АВТОРЫ	170
TABLE OF CONTENTS	173
Информация для авторов	178

К ЧИТАТЕЛЮ



В ДИАЛОГЕ С СОБОЙ И ВРЕМЕНЕМ (5 лет журналу «Психолого-педагогический поиск»)

Во всех социальных реформах, где бы и когда бы они ни происходили, значимую роль играют идеи и деятельность педагогов-реформаторов. В начале XXI столетия верилось в необходимость глобального проникновения педагогических идей во все сферы жизни российского общества, в возможность познания непрерывно меняющейся природы человека и влияния на нее прогрессивной педагогики.

Учреждение журнала «Психолого-педагогический поиск», поддержанное ректором Рязанского государственного университета (ныне — его президентом) академиком РАО А.П. Лиферовым, совпало со временем определенной стабилизации жизни высшей школы в период, казалось, непрерывно продолжающихся общественных преобразований.

В новых условиях качественно изменились также задачи образования. Требовалось учить подрастающее поколение не столько привычным знаниям, умениям и навыкам (ЗУН), сколько умению научного поиска в сфере достижений культуры, творческой инициативе и социальной ответственности. Культура несет в себе силу и энергию диалога между людьми, поколениями, цивилизациями, благодаря чему актуализируются все ее смыслы, осуществляется духовно-нравственное становление и профессионально-этическое самоопределение личности.

Найти ответы на вызовы времени возможно только в режиме научного поиска, чем и обусловлено название журнала. При этом важно было объединить усилия не только кафедр, занимающихся психолого-педагогической проблематикой внутри Рязанского университета, но и выйти на межрегиональный уровень, попытаться создать сообщество единомышленников, увлеченных идеей творения современной педагогики и психологии, что, в свою очередь, активизировало бы психолого-педагогический поиск, масштабнее раскрыло потенциал отечественной университетской науки.

Мы стремились вынести на повестку дня в качестве постоянных журнальных рубрик проблемы философии образования, методологии психолого-педагогического и историко-педагогического познания, стратегии развития образования на разных уровнях, культуры профессиональной подготовки учителя и специалиста. Важными виделись дискуссии по многогранным аспектам развития личности, совершенствования дошкольного и дополнительного образования, специальной психологии и коррекционной педагогики. Необходимо было осмыслить пути вхождения России в европейское образовательное пространство, познаться с международным опытом психолого-педагогических исследований, мировым и отечественным историко-педагогическим наследием.

Актуальные проблемы человекознания раскрывались в работах наших авторов (Д.И. Фельдштейн, А.П. Лиферов, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Л.А. Байкова, И.П. Башкатов, Е.Н. Богданов, В.В. Грачев, А.И. Ерёмкин, С.А. Завражин, И.В. Ирхина, Е.И. Исаев, И.Ф. Исаев, Г.Б. Корнетов, А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, А.С. Куликов, А.В. Репринцев, В.М. Розин, К.В. Романов, М.В. Савин, А.И. Уман,

Н.А. Фомина, О.Б. Широких и другие) через обсуждение тенденций и потенциальных возможностей развития современного человека, акмеологический, аксиологический, антропологический, парадигмальный, синергетический, системный, субъектный, цивилизационный и прочие методологические подходы.

Университеты России развиваются в контексте мировых тенденций в высшем образовании, таких, как глобализация, интернационализация, европеизация, регионализация, требующих появления новой учебной среды, иных технологий, укрепления образовательной системы. Вузы органично встраиваются в процесс развития гражданского общества, предполагающего во всех сферах жизни продуктивный диалог индивидуальностей, ведущий к пониманию предназначения человека.

К стратегически важным для высшего образования темам мы отнесли определение условий устойчивого развития современного вуза, инновационную деятельность вузовских кафедр как центрального и наиболее значимого звена университета, совершенствование системы воспитательной работы со студентами, вопросы управления, качества образования, балльно-рейтинговой оценки и контроля знаний студентов, изучение опыта вузовского образования в зарубежных странах, глобальные тенденции развития вузов, трудности вхождения российских вузов в Болонский процесс. Ценные идеи по этим проблемам высказывали на наших страницах Г.А. Андреева, В.П. Бедерханова, А.К. Воловик, Л.К. Гребенкина, Д.С. Ерофеев, Н.А. Копылова, Г.Б. Корнетов, А.П. Лиферов, Ю.А. Манжосова, Н.В. Мартишина, А.В. Онкович, Л.Б. Соколова, А.Н. Ходусов, А.Н. Худин, А.В. Репринцев и другие.

В образовательном процессе принципиально важно понимание миссионерской по своей сути роли учителя. Школьный учитель, университетский преподаватель должны ассоциироваться не только с вполне традиционными портретными характеристиками, но и с образами носителей особой духовности и менталитета, **интеллигентности** как интегративной социально-психологической и нравственно-эстетической характеристики воспитанности личности. Интеллигентность в качестве идеала воспитания кроме знаниевой и множества других составляющих, единства нравственности и красоты, внутреннего мира и поведения человека означает, по словам Дмитрия Сергеевича Лихачева, «способность к пониманию, к восприятию, терпимое отношение к миру и к людям». Интеллигенция — это думающий и чувствующий мозг нации.

Учитель в российском социуме рассматривается как персонифицированное воплощение продукта общественной культуры в целом, а следовательно, культура учителя отождествляется с базовой культурой, как бы растворяется в ней. Именно поэтому к учителю со стороны общества предъявляются зачастую крайне высокие культурные требования. Публичность, открытость профессии, высокая степень контактности с самыми разными социальными группами требуют от него следования своему статусу не только при выполнении профессиональной деятельности, но и за ее пределами.

В статьях таких авторов, как А.А. Орлов, Н.А. Асташова, Л.А. Байкова, В.А. Беляева, Г.С. Вяликова, Л.К. Гребенкина, Л.И. Духова, О.В. Еремкина, Г.Б. Корнетов, Л.П. Костикова, А.В. Репринцев, В.Г. Рындак, В.А. Сонин, Е.И. Тихомирова и другие, журналу удалось обсудить проблемы профессионального мастерства учителя, аспекты его личностного становления в вузе, менталитета, суб-

культуры. Не остались без внимания вопросы дошкольного, школьного, дополнительного образования (Т.В. Башкирева, Б.М. Бим-Бад, Т.Н. Богуславская, Л.И. Егорова, Б.С. Кирьяков, Б.В. Куприянов, Е.А. Репринцева, А.А. Романов, О.С. Ушакова, О.Б. Широких и другие).

Россия традиционно сильна культурной стабильностью провинции, ее способностью выдерживать испытания многочисленными реформами, устойчивостью к переустройству социальных норм и принципов бытия русского человека. Нынешнее время, как не раз отмечали наши авторы, оказалось столь щедро на попытки вновь переделать русский мир, осовременить его, приблизить к достижениям человеческой цивилизации, что неизбежно возникло острое желание посмотреть на результаты происходящего, на то, чем живет сегодня традиционная российская провинция, как выживает в сложных, а часто и откровенно драматичных обстоятельствах.

Важнейшей для нашего журнала по-прежнему остается проблема культуры и сохранения богатства русского языка как самого дорогого и священного дара, передаваемого из поколения в поколение. «И нет у нас иного достоянья! Умейте же беречь хоть в меру сил, в дни злобы и страданья, наш дар бессмертный — речь», — писал Иван Алексеевич Бунин. В условиях перестройки высшего образования больше возможностей для организации работы со студенческой аудиторией, которая еще слушает хороших лекторов. Одухотворение ученика происходит только через глубины духовного мира учителя, постоянно стремящегося не допустить снижения уровня нравственности и духовности, а значит, культурного хаоса и разрушения цивилизации. Однако современные реформаторы образования, к сожалению, часто забывают, что главной целью являются ученики и учителя (студенты и преподаватели), а не организационные формы работы, и на это настойчиво обращают внимание наши авторы Е.П. Белозерцев, В.Ю. Даренский, А.И. Ерёмкин, С.А. Завражин, И.П. Ильинская, В.А. Николаев, А.В. Репринцев и другие.

Авторский коллектив журнала делает акцент на значимости исторического знания в педагогике. В условиях системного переустройства общества педагогика также переживает кризис, одна из причин которого — отсутствие исторического самосознания. Современные педагогические проблемы могут быть объяснены лишь через «восхождение» к истории педагогики, не только обладающей безусловной самоценностью, но и заключающей в себе огромный эвристический и прогностический потенциал для решения актуальных проблем теории и практики образования. Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры, поскольку оно дает образцы «идеальных педагогических героев», отдающих свое сердце, все свои силы и саму жизнь новым поколениям.

В истории педагогики мы находим образцы торжества человеческого разума и величайшего наслаждения от возможности мыслить, благоговейно учиться и осознавать беспредельность человеческого творчества. Мы восторгаемся непревзойденным методом Сократа, к образу которого на протяжении многих столетий обращались лучшие умы человечества — как педагогические, так и все, кому дорог человек мыслящий. Гениальный художник-гуманист Рафаэль, работая над своей знаменитой фреской «Афинская школа», думал именно о безграничных духовных возможностях человека. Для него радостью было показать Сократа, бесе-

дующего с Александром Македонским, Пифагора, Эпикура, Диогена, Евклида, Птолемея, Гераклита (с лицом Микеланджело), общающихся с учениками и коллегами. В центре всей композиции он не просто разместил философа Платона, предложившего, вероятно, первую обоснованную дидактическую систему, но воплотил его в образе Леонардо да Винчи, величайшего из гениев за всю историю человечества. Рафаэль не ограничился изображением лучших представителей античной философии, он предложил своё видение мечты о возможностях и значимости философского учения: это должен быть прекрасный, грандиозный Храм Науки, где встречаются не только философы, но и все добропорядочные граждане в поисках гармонии, человеческого достоинства, союза мыслящих людей. Разнообразие философских школ, разобщенность мыслителей в пространстве-времени не мешают общему единству ученых, а, напротив, объединяют звучание их идей в симфонию человеческого познания.

Ведущими отечественными специалистами в области историко-педагогического знания (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, М.А. Захарищева, А.А. Романов, Н.П. Юдина) на страницах журнала интегрально представлена новая модель процесса развития отечественной педагогики XX века, охарактеризован генезис основных направлений педагогического знания: по классификации М.В. Богуславского, индивидуально-гуманистического, социально-педагогического, культурно-антропологического, православно-педагогического, когнитивного. Рассмотрен потенциал аксиологического, антропологического, парадигмального, синергетического, проблемно-персоналистического методологических подходов к изучению истории педагогики, их комплексного использования. Дан новый взгляд на существо педагогической традиции и на наследие многих педагогических подвижников.

История педагогики позволяет представить в целостном виде процесс развития идей о природе человека и о назначении педагогики, о базовых моделях отношений в образовательно-воспитательном процессе в виде определенной парадигмы (авторитарная, гуманная, личностная, когнитивная, технократическая, гуманитарная, эзотерическая, полифоническая педагогики; педагогика авторитета, манипуляции и поддержки, ненасилия, сотрудничества). В кризисное время начала XX века произошла дифференциация педагогических течений по пониманию содержания антропологического фундамента педагогики. Спустя столетие стали заметны попытки обоснования необходимости антропологической образовательной парадигмы с её ценностными ориентациями на развитие сущностных сил человека во всём многообразии его связей с внутренним и внешним миром. Однако вряд ли может существовать одна спасительная образовательная парадигма, как не может быть и самого надежного воспитательного метода.

В историческом календаре нами отмечены выделяющиеся своим общественно-педагогическим звучанием юбилейные даты рождения И.П. Иванова, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, А.П. Нечаева, И.П. Павлова, З.И. Равкина, В.А. Сухомлинского, К.Э. Циолковского, С.Т. Шацкого. Россия сильна такими людьми. Нашим современникам они являют вечный пример беззаветного служения науке, любви к миру и людям, образцы интеллекта и духовности (авторы статей М.В. Богуславский, И.Е. Булатников, Л.К. Гребенкина, Л.Э. Заварзина, М.А. Захарищева, С.Н. Касаткина, Н.А. Копылова, А.А. Романов).

Для обсуждения особенно актуальных и неоднозначно воспринимаемых в обществе тем в журнале отдельной рубрикой выделена «Открытая трибуна». Редакция готова предоставить эту трибуну для оригинальных выступлений педагогов и общественных деятелей, излагающих сложные научные идеи ярко и доступно.

О традициях и инновациях в университетском образовании рассказал на страницах «трибуны» известный ученый и журналист О.В. Долженко (Москва). Идею духовности как источника одаренности отстаивал А.И. Еремкин (Белгород). Откликнулись мы и на одну из самых злободневных государственных проблем, от которой педагогика не может оставаться в стороне, — коррупция в обществе. Коррупционность порождается и возвращается невнятной существующей общественной морали, когда нет и не может быть общей, универсальной системы нравственных норм. Антикоррупционный стандарт поведения личности формируется за счет выработки в растущем человеке устойчивой привычки добиваться в жизни всего самостоятельно, за счет собственных усилий, собственного труда. Сегодня такой образ жизни, такую социальную позицию исповедуют очень немногие граждане. Решить эту проблему без нравственного оздоровления общества невозможно. Определенный пессимизм, как считает А.В. Репринцев (Курск), должен и может быть побежден верой в торжество подлинно демократических ценностей, в огромные преобразующие возможности образования. Приходится говорить о необратимых изменениях социально-психологического портрета современного молодого человека в России, являющихся прямым следствием упущений в воспитательной политике всех уровней. Российская образовательная система может возрождаться только с учетом произошедших изменений в психологии молодых людей, а не при их игнорировании и замалчивании (Д.В. Сочивко, Рязань).

Важным и постоянным разделом журнала мы оставляем статьи по широкому спектру направлений специальной психологии и коррекционной педагогики (И.В. Атюскина, И.П. Башкатов, Е.В. Воронова, Л.И. Егошкина, Ю.В. Егошкин, С.А. Завражин, М.А. Одушкина, Е.А. Репринцева, Т.И. Лях, Э.В. Самарина, Г.А. Толмачева, К.С. Шалагинова).

Все фамилии авторов, приславших нам материалы своих исследований, трудно перечислить. Но о доверии к нашему изданию говорят такие цифры: в первых 12-ти номерах журнала приняли участие более 160 авторов из 30 городов России, Казахстана и Украины. Это Москва, Санкт-Петербург, Киев, Харьков, Владимир, Курск, Рязань, Белгород, Волгоград, Краснодар, Оренбург, Павлодар, Хабаровск... География участников журнала постоянно расширяется. Среди авторов — преподаватели вузов, учителя школ, педагоги систем дошкольного и дополнительного образования, государственные деятели; 5 членов РАО, 60 докторов наук. Многие авторы являются заслуженными деятелями науки Российской Федерации, заслуженными работниками высшей школы РФ, заслуженными учителями РФ, членами Российской академии образования, Российской академии медицинских наук, Академии педагогических и социальных наук, Международной академии педагогического образования, Международной академии информатизации и других академий. Подписчики журнала — представители практически всех федеральных округов страны, от Архангельска до Махачкалы, от Смоленска до Чукот-

ки, Магадана, Уссурийска и Сахалина, от Санкт-Петербурга до Киева, Баку, Байконура и Алма-Аты.

Радует желание сотрудничать с журналом все большего числа российских педагогов и психологов. Расширяется круг постоянных авторов, среди которых Г.А. Андреева, Г.С. Вяликова, О.Б. Широких (Коломна), Н.А. Асташова (Брянск), Л.А. Байкова, Т.В. Башкирева, В.А. Беляева, Л.К. Гребенкина, Ю.Л. Еремкин, Л.П. Костикова, А.П. Лиферов, Н.В. Мартишина, А.А. Романов, Г.А. Толмачева, Н.А. Фомина (Рязань), Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, Т.Н. Богуславская (Москва), А.И. Ерёмкин, И.П. Ильинская (Белгород), С.А. Завражин, А.С. Куликов (Владимир), М.А. Захарищева (Глазов), А.В. Репринцев, Е.А. Репринцева, А.Н. Худин, И.Е. Булатников (Курск), В.А. Николаев, А.И. Уман (Орел), Н.П. Юдина (Хабаровск).

Хочется надеяться, что журнал вносит свой посильный вклад в развитие педагогики и психологии России начала XXI века и обретает своё собственное лицо среди многообразия российских журналов.

От лица учредителя журнала, Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, от редакционной коллегии и редакционно-издательского центра РГУ желаю коллегам здоровья, творческих успехов в нашей дальнейшей совместной работе!

А.А. Романов



НАС ПОЗДРАВЛЯЮТ...

Бим-Бад Борис Михайлович — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО.

Научно-методическому журналу «Психолого-педагогический поиск» исполнилось пять лет. За исторически короткий срок журнал завоевал авторитет у психолого-педагогического сообщества.

До «золотого» юбилея осталось только 45 лет. Поздравляя учредителя, редакционную коллегию, главного редактора, редакторов и авторов журнала с первой «пятилеткой», выражаю уверенность в том, что у «Психолого-педагогического поиска» есть будущее. Оно обеспечено как научно-теоретической, так и практико-методической направленностью этого ежеквартального издания, которая отвечает ожиданиям весьма широко круга читателей — психологов, педагогов-историков, педагогов-теоретиков, преподавателей высшей школы, методистов, учителей и всех тех, кто интересуется судьбами отечественного образования.

Уважаемые коллеги, желаю вам сил, здоровья, успехов и удачи!

*Искренне ваши
Борис Бим-Бад*



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.

Уважаемые члены редакционной коллегии журнала «Психолого-педагогический поиск»! От имени российских историков образования поздравляю вас с первым юбилеем — 5-летием журнала. Пять лет — это прекрасный возраст: все еще впереди.

Но многое уже и сделано. За прошедшие годы издаваемый на Богом хранимой рязанской земле журнал зарекомендовал себя солидным и авторитетным изданием. На его страницах публикуются известные ученые России. Привлекает внимание и вызывает уважение междисциплинарный и компаративистский характер издания, благодаря которому на его страницах ведется продуктивный диалог российской и зарубежной психологии и педагогики, социологии и философии, теории и практики, дидактики и методики и, что особенно для меня важно, истории и современности. Журнал отличает глубокое искреннее уважение к отечественной истории образования и ее великим представителям.

Желаю редакционной коллегии в новом пятилетии идти в ногу со временем: модернизировать внешний облик журнала, но сохранить его культурное, интеллигентное звучание.



Караковский Владимир Абрамович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный учитель Российской Федерации.

Чем дальше от столицы, тем отчетливее понимание того, что не оскудела российская земля на интересные и глубокие издания, что есть в стране думающие, мыслящие, болеющие за судьбы образования люди! И не важно, в каких званиях они пребывают. Важно, что с трибуны журнала они открыто говорят о наболевшем, о том, что волнует всю российскую педагогическую общественность!

И еще хочу поблагодарить журнал за то, что он — один из немногих — не оставил без внимания важные в истории отечественного образования даты, связанные с именами А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, А.П.Нечаева, П.Ф. Каптерева... Надо знать историю своих предшественников, внимательно относиться к их наследию, ибо такое бережное отношение к своей профессиональной истории поможет избежать ошибок в модернизации всей системы российского образования.



Белозерцев Евгений Петрович — доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, профессор Воронежского государственного педагогического университета.

Сердечно поздравляю всех читателей журнала и его редколлегию с первым юбилеем! Вам есть чем гордиться! Вы доказали за эти годы свое право на существование, обрели свою читательскую аудиторию, стали авторитетным научным изданием, честно и смело отражающим реальные проблемы современного образования и перспективы его развития. Журнал обрел очень выразительный собственный голос в хоре современных психолого-педагогических изданий, но не повторяет никого, а вполне убедительно и грамотно поет свою, очень важную и выразительную, песню... Спасибо всем, кто поддерживает это пение, кто помогает журналу, кто разделяет его позицию!



Рассадин Николай Михайлович — профессор, заслуженный работник высшей школы, ректор Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.

Сердечно поздравляю коллектив журнала с первым, но очень важным юбилеем! Сегодня на рынке периодических изданий очень много продуктов, которые исчезают так же быстро, как и появились... Ваш журнал выдержал проверку временем, нашел своего читателя, стал авторитетной трибуной для признанных и авторитетных авторов. Это верный показатель профессионализма, точной ориентированности на реальные проблемы образования и поиск их эффективных решений. Журнал недаром называется «Психолого-педагогический поиск»: он ищет себя, своего читателя, пути решения острых проблем модернизруемого российского образования. Желаю творческого роста и движения вперед! Дорогу осилит идущий!



Осипов Петр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета.

С удовольствием читаю журнал, знакомлюсь с его публикациями, многое черпаю из него, что соответствует моим научным и педагогическим интересам. Журнал помогает лучше понять современную педагогическую действительность, вооружает идеями, обозначает направления научных поисков и педагогического опыта. Особенно привлекают острые, полемичные статьи о современном состоянии начального и среднего профессионального образования, его выживании в стремительно изменяющихся социокультурных условиях нашего общества.

Желаю коллективу журнала процветания, экономического благополучия, расширения круга авторов, надежных партнеров и устойчивого читательского интереса.



Рожков Михаил Иосифович — доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, директор Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Журналистика — моя давняя и вполне родная стихия, в которой я работаю еще со студенческих лет... Знаю, как сегодня непросто издавать журнал, находить авторов, распространять, решать сложные полиграфические и организационные проблемы... Пятилетний юбилей — важная веха в обретении журналом своего собственного лица, в отработке содержания, организации всего из-

дательского дела. Вышедшие номера журнала вполне красноречиво демонстрируют способность его редакции решать такие проблемы, справляться с возникающими сложностями... Редколлегия журнала доказала свою профессиональную и социальную закалку, способность держать в поле зрения действительно самые острые, самые злободневные проблемы психологии и педагогики.

Искренне желаю журналу развития, расширения географии и аудитории читателей, прочной поддержки со стороны руководителей образования и науки.



Ромм Татьяна Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного, социального образования (ИИГСО) Новосибирского государственного педагогического университета.

В Сибири заметно меньше изданий, обращенных к проблемам современной психологии и педагогики. Но в поле нашего зрения постоянно находятся материалы, публикуемые в «Психолого-педагогическом поиске». Для многих читателей-сибиряков журнал открыл интересные имена и идеи, позволил познакомиться с мыслящими и очень яркими авторами, чьи публикации широко обсуждаются в среде педагогической общественности Сибири.

От всей души желаю журналу твердой позиции в отстаивании традиционных ценностей российского образования, новых ярких публикаций и принципиальности в обсуждении насущных проблем модернизации средней и высшей школы.



Богданов Евгений Николаевич – доктор психологических наук, профессор, проректор по учебно-методической и научной работе Высшей школы психологии при ИП РАН, заслуженный работник высшей школы РФ, заслуженный деятель науки РФ.

Давно слежу за публикациями журнала «Психолого-педагогический поиск». Очень радуют его содержание, уровень публикаций, состав «постоянных» авторов, выразительная ориентация на конкретную аудиторию читателей — ученых, практиков, руководителей образовательных учреждений. Журнал заметно вырос! Восхищают география авторов и широта охвата тем. Это убедительные индикаторы состоятельности издания, его уровня, тщательности и скрупулезности работы редакционной коллегии. Желаю журналу творческого роста и новых вершин в осмыслении сложных реалий современной педагогической и социальной действительности!



Плоткин Михаил Маркович — доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Центра социально-педагогических проблем сельской школы РАО.

Радуется то, что журнал «Психолого-педагогический поиск» не забывает о проблемах сельской школы и сельского учителя. Сегодня до обидного мало внимания уделяется глубинке, провинции, без которой немислима Россия. А ведь именно там, в селе, рождаются и вырастают российские самородки, оттуда берут свое начало все великие умы России! Отмечая пятилетие журнала, хочу поздравить его коллектив и пожелать новых, ярких публикаций, посвященных сельской школе и сельскому учителю.



Гонеев Александр Дмитриевич — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Курского государственного университета.

Регулярно читаю «Психолого-педагогический поиск» и замечаю значительный рост журнала. В нем все чаще появляются материалы, очень точно отражающие реалии современной практики образования. Мое внимание особенно привлекают материалы, связанные с проблемами эскалации девиантного поведения молодежи, путями и способами профилактики отклонений в социально-нравственном развитии детей, подростков, юношества.

Хочу пожелать журналу новых высот, увеличения тиражей и объема, а главному редактору — неиссякающего портфеля новых публикаций маститых и начинающих авторов, статьи которых будут служить укреплению авторитета журнала как одного из признанных психолого-педагогических изданий в стране.



Ачкасов Андрей Валентинович — доктор философских наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета.

Философы редко заглядывают в психолого-педагогические издания, оставляя их публикации на периферии своего внимания... Журнал «Психолого-педагогический поиск» привлекает внимание глубиной осмысления методологических проблем становления «человека культурного», антропологическим дискурсом в анализе современных социокультурных реалий. Глубоко убежден, что такой вектор в публикациях журнала обеспечивает глубину анализа феноменов социального воспитания молодежи, устойчивый интерес к публикуемым материалам философов, культурологов, социологов, антропологов, этнографов.

Надеюсь, что будущие публикации в журнале помогут укрепить связь философии, психологии и педагогики. Успехов редколлегии! Новых ярких материалов — авторам! Интересных, увлекательных и по-настоящему глубоких статей — читателям журнала!



Мануйлов Юрий Степанович — доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией среды и средовых исследований в образовании Нижегородского института развития образования.

Журнал «Психолого-педагогический поиск» имеет вполне выразительное, свое собственное лицо! Радует, что среди публикуемых материалов находят отражение проблемы средового подхода к воспитанию и моделированию воспитательных систем. Примечательно, что журнал предоставляет свою трибуну не только известным, маститым авторам, но и начинающим, а также педагогам-практикам. Такая демократичность свидетельствует об открытости редколлегии ко всему новому, оригинальному, нестандартному!

Не могу не отметить стремление журнала к восстановлению исторической справедливости в науке. Журнал отметил глубокими аналитическими материалами юбилей крупнейших педагогов XIX—XX веков — С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, А.П. Нечаева, П.Ф. Каптерева, В.А. Сухомлинского... Эти публикации свидетельствуют о честной и объективной оценке журналом нашего исторического опыта, о понимании ответственности за его грамотную и справедливую оценку.

Искренне желаю развития, движения вперед, новых авторов и новых читателей!



Александрова Екатерина Александровна — доктор педагогических наук, профессор, руководитель лаборатории продуктивного образования кафедры педагогики Педагогического института Саратовского государственного университета, ведущий сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства РАО, член редакционной коллегии журнала «Директор школы», заместитель главного редактора научного сборника «Новые ценности образования».

Я с удовольствием читаю каждый новый номер журнала и нахожу яркие, запоминающиеся статьи, которые во многом определяют мою научную и профессиональную позицию. Радует, что таких статей в журнале много, что редактору журнала удастся собирать авторов из самых разных регионов России, что позволяет глубже понять реальную жизнь российского образования, конкретные трудности, с которыми сталкивается российское учительство.

Конечно, обрести своих постоянных авторов и читателей мечтает каждое издание. Мне радостно, что ваш журнал нашел такую аудиторию, стал неотъемлемой частью жизни для научной и педагогической элиты современной России.

Бедерханова Вера Петровна — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой Кубанского государственного университета.

Журнал «Психолого-педагогический поиск» читают и на Северном Кавказе, находя в публикациях этого уважаемого издания ценные и продуктивные идеи и оценки, отражающие процесс модернизации российского образования. Журнал открыт к сотрудничеству, стремительно расширяет проблематику публикуемых материалов, не боится обсуждения «острых углов» современной педагогики и психологии. Это показатели зрелости его авторов, смелости редакции, открытости к честной и объективной научной дискуссии!

Надеюсь, что журнал с годами будет только наращивать эти свои качества, убедительно демонстрируя все то положительное и прогрессивное, что традиционно присуще российской интеллигенции.



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

Журнал активно читают в Центральной России, споря и горячо обсуждая его смелые и принципиально честные публикации. Это выгодно отличает «Психолого-педагогический поиск» от многих других изданий, в которых не часто встретишь столь полемичные и острые материалы. Радует, что журнал не оставляет вне поля зрения проблемы детской одаренности, природы творчества детей, его грамотного психолого-педагогического сопровождения и поддержки.

От всей души желаю редколлегии журнала благополучия и добра!



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

Жизнь журнала во многом определяется теми, кто журнал делает, кто готовит его к выпуску, кто вкладывает в него свою душу и сердце! Я хорошо знаю, сколь ответствен этот труд и сколько он требует душевных и физических сил.

Благодарен авторам и редколлегии за возможность быть в курсе происходящих в педагогическом сообществе дискуссий, знакомиться с острыми, проблемными статьями, узнавать незаурядных авторов, горячо и полемично выражающих свою гражданскую и профессиональную позицию на страницах уважаемого издания.

Новых публикаций и расширения круга читателей!





Философия образования

Г.Б. Корнетов

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКИХ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНЫХ ШКОЛ

Рассматриваются основные принципы деятельности общественно-активных школ, получивших распространение в России в конце 1990-х годов и ориентирующихся на ценности, идеалы, цели и механизмы демократии, рассматривающих сообщество как ресурс собственного развития и школу как ресурс развития и демократизации сообщества, стремящихся максимально приблизить образование к жизни ребенка, опирающихся на социализирующий потенциал разнообразных общественных практик, на добровольчество и партнерство.

общественно-активная школа, образование, общество, сообщество, демократизация, добровольчество, партнерство, развитие.

На рубеже 1980–1990-х годов в нашей стране начался переход от «самой передовой в мире» советской «единой трудовой политехнической школы» к вариативному образованию. Этот процесс был закреплен в 1992 году в Законе Российской Федерации «Об образовании», который провозгласил свободу педагогического творчества.

На протяжении двух последних десятилетий в России интенсивно осваиваются созданные ранее и разрабатываются новые педагогические системы, модели школ, образовательные технологии, методики воспитания и обучения. Получили распространение системы развивающего обучения В.В. Давыдова — Д.Б. Эльконина и Л.В. Занкова, метод проектов, возродилась коммунарская методика И.П. Иванова, внедряются элементы вальдорфской педагогики и педагогики М. Монтессори, апробируются модели школы диалога культур (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), школы самоопределения (А.Н. Тубельский), адаптивной школы (Е.А. Ямбург), школы авторизованного образования (Н.Н. Халаджан, М.Н. Халаджан), русской школы (И.Ф. Гончаров), школы завтрашнего дня (Д. Ховард), Вальдорфской школы, все больший интерес вызывает продуктивное обучение и т.д.

В середине 1990-х годов педагогическая общественность России познакомилась с феноменом широко распространенной и вариативно реализуемой более чем в 80 странах мира общественно-активной школы (ОАШ). Идеологию ОАШ представили в 1996 году Альберт Дисси и Сара Линдеман-Комарова (США), проводившие семинары для учителей и директоров школ Сибири. Новая идея вызвала огромный интерес у педагогической общественности.

Сегодня общественно-активные школы получили распространение более чем в 30 регионах России от Дальнего Востока до Калининградской области. В Красноярске и Омске, во Владивостоке и Ленинске-Кузнецком, в Воронеже и Самаре, в Волгограде и Сочи, а также в ряде других городов возникли организации, осуществляющие функции ресурсных центров движения общественно-активных школ, с 2007 года действует единый Координационный центр.

На Западе общественно-активные школы называются *community-school*, что подчеркивает связь школы и местного сообщества. В США, где возникло это движение, создание системы школьного образования осуществлялось не государством («сверху»), а местными сообществами («снизу»). Это не только обеспечивает тесную связь школы с сообществом, ее финансирующим и контролирующим организацию и результаты образовательной деятельности, но и способствует превращению школы, наряду с церковью, в важнейший центр жизни сообщества.

На Всероссийском портале ОАШ причины возникновения и особенности деятельности общественно-активных школ формулируются следующим образом: «В начале 90-х годов наше общество стало стремительно меняться. В общественных отношениях все чаще стали обращать внимание на демократичность и открытость. Для того, чтобы соответствовать требованиям времени, организации были вынуждены искать новые формы работы, все чаще стали звучать слова «демократия», «открытость», «гражданские инициативы». Такие стремительные перемены коснулись и образовательной сферы, в первую очередь общеобразовательной школы. Именно идеи общественно ориентированного образования позволили по-новому посмотреть на общественное участие в развитии образования и возродить многие позитивные традиции советской школы. Возникнув в условиях кризиса 90-х, модель общественно-активной школы стала полем активного взаимодействия государства и общества, что позволило реализовать не только заказ государства, но и родителей. Продуктивная деятельность, присущая ОАШ, способствовала преобразованию местного населения в местное сообщество. Переосмысление школой своей образовательной задачи, роли и статуса в микрорайоне, развитие технологий по взаимодействию с сообществом позволило ей выйти на новый уровень, стать центром сообщества, объединяющим началом для решения не только своих проблем, но и проблем всего сообщества и тем самым минимизировать последствия кризиса в местных сообществах»¹.

Общественно-активные школы в России возникли в контексте поиска механизмов становления гражданского общества, путей возрождения местных сообществ, как своего рода ресурсные центры их развития. По словам С. Линдемман-Комаровой, «модель, ставшая основой развития движения ОАШ в СНГ, определяет общественно-активную школу, где упор делается на работу с местным сообществом, работниками школы и жителями; школа способствует свободному обмену мнениями, занимается оценкой местных нужд и участвует в процессе принятия решений на местном уровне, а также организует обратную связь, касающуюся этих действий, со стороны общества»².

¹ URL: www.cs-network.ru

² Линдемман-Комарова С. Общественно-активные школы. Руководство для создания общественно-активных школ: Методология и опыт применения в пяти странах. Ереван, 2004. С. 5.

В вышедшей в 2004 году книге «Российская модель общественно-активной школы»¹, подготовленной участниками движения ОАШ из Красноярск, содержится емкое описание рассматриваемой модели в том виде, как она представляется сегодня подавляющему большинству сотрудников ресурсных центров движения, а также тех образовательных учреждений, которые реализуют ее принципы в своей практической работе. Суть феномена общественно-активной школы, по их мнению, сводится к следующему:

В основе модели общественно-активной школы лежит мысль о том, что школа не может существовать отдельно от нужд и потребностей окружающего ее сообщества и именно она может стать инициатором развития этого сообщества. Общественно-активная школа дает возможность создать вокруг себя действующее гражданское общество и воспитать здоровое молодое поколение. Модель ОАШ дает возможность школе и местному населению стать активными участниками процессов, связанных с проблемами образования, расширением его доступности, повышением эффективности и ответственности школы в деле гражданского образования и воспитания детей, родителей, всех жителей микрорайона, села, чтобы на базе школы в них началось становление и развитие российского гражданского общества. Школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозируя их возможные последствия, и выбирать способы сотрудничества.

Общественно-активная школа ставит своей целью не просто предоставление образовательных услуг ученикам, но и развитие всего сообщества, привлечение родителей и жителей населенного пункта к решению социальных и прочих проблем, стоящих как перед школой, так и перед сообществом в целом. Это школа, которая принимает концепцию общественно ориентированного образования как подход к развитию сообщества, что дает возможность жителям, школе, организациям и учреждениям быть активными партнерами в решении местных проблем. Это школа, которая стремится стать не только образовательным учреждением, но и гражданским, культурным, общественным ресурсным центром микрорайона, поселка, села.

Однако для того, чтобы все сказанное осуществилось, необходимо перестроить систему деятельности образовательного учреждения определенным образом.

Все процессы, которые проходят в рамках наших учреждений, мы разделяем на три направления: демократизация, добровольчество и партнерство.

Школы дают своим выпускникам не только необходимый уровень академического образования, но и навыки гражданской активности и самореализации. Такая работа позволяет решить социальные проблемы сообщества, не дожидаясь правительственных решений, и снижает социальную напряженность. Российская модель общественно-активной школы говорит о необходимости воспитывать чувство ответственности через объединение учащихся, родителей, педагогов, представителей власти, бизнеса и других членов сообщества для достижения общей цели — лучшего будущего для каждого из нас. Программа «Демократизация

¹ Российская модель общественно-активной школы / сост. И.В. Валюшицкая, Н.А. Максименко, Е.В. Насонова, Е.Ю. Фомина. Красноярск, 2004. С. 5, 18, 19, 20, 20–21, 22, 26, 32, 34, 36, 40, 47, 52, 58, 61, 69, 75.

школы» направлена на формирование демократической культуры как основы развития гражданского общества через реализацию демократических принципов во всех аспектах школьной жизни и содействие развитию органов ученического самоуправления. Школа создает единое поле для гражданского образования и воспитания не только школьников, но и педагогов, родителей, жителей — всех членов сообщества. Главной целью демократического образования является воспитание современного гражданина и его подготовка к жизни и деятельности в демократическом обществе.

Основные демократические принципы: открытость, публичность, общественность, толерантность, а также свобода, равенство, учет индивидуальных интересов, разумная автономия. Демократическая парадигма способствует развитию участвующей модели демократии, которая предполагает, что демократичность в отношении школьной программы может проявляться в форме не только советов, но и открытых дискуссий учеников и учителей. Демократический педагог при этом способствует тому, чтобы участие учеников в школьной жизни начиналось при помощи учителей, а далее становилось все более независимым.

Программа «Добровольчество» направлена на активизацию жителей сообщества разных возрастов для решения социально значимых проблем через обучение участников педагогического процесса навыкам добровольческой деятельности, разработку и внедрение новых технологий добровольчества.

Добровольчество опирается на потребность человека в общественном участии. Для школы это хорошая возможность социализации ребенка и его гражданского воспитания. Добровольцы — граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации. Программа «Добровольчество» дает возможность педагогу реализовать свои творческие идеи и определить ориентиры воспитательной деятельности. Она учит молодежь самостоятельности в постановке целей и их достижении, задает культуру поведения вне стен школы, помогая воспитывать социально адаптированную личность. Работа по данной программе, школа становится ближе к сообществу. Воплощая добровольческие инициативы в жизнь, школа повышает свой имидж в глазах общественности и привлекает добровольческие ресурсы из сообщества для совместного решения проблем.

Программа «Партнерство школы и сообщества» направлена на развитие социального партнерства между школой и окружающим ее сообществом и консолидацию ресурсов для совместного решения проблем. Программа предполагает разработку и внедрение механизмов совместной деятельности и инициирование различных форм взаимодействия с бизнесом, органами местного самоуправления, некоммерческими организациями, общественностью. Партнерства не может быть там, где нет общего интереса и взаимовыгодных отношений. Необходимое условие работы школы в режиме сообщества — выявление образовательных потребностей и ресурсов, а также удовлетворение этих потребностей за счет имеющихся ресурсов.

Школы, развивающиеся по модели ОАШ, становятся центром объединения людей и развития местного сообщества. В рамках модели ОАШ происходит переориентация целей образования на личность школьника, на формирование активной гражданской позиции, ответственности перед собой и перед обществом за

принятые решения. Человек, живущий в пространстве школы, становится субъектом собственной жизни, что снижает уровень его социального иждивенчества. Школа, превращаясь в гражданский центр микрорайона, получает реальную помощь от местного сообщества, коммерческих структур, власти. Между ними устанавливаются диалог и взаимовыгодное сотрудничество. Образование реально становится важным делом для всех. Жители и школа обретают чувство принадлежности друг к другу. В то же время вокруг школы начинается процесс самоорганизации и развития местных сообществ, способных самостоятельно решать не только задачи образования, но и другие социальные проблемы с помощью привлечения местных ресурсов¹.

Идея ОАШ доказала свою привлекательность и востребованность в российском обществе, предложив реальный механизм объединения активных и творческих людей, ориентированных на идеалы гражданского общества, на демократизацию образования и всех сфер социальной жизни, на превращение школ в просветительские и культурные центры сообществ.

В деятельности ОАШ четко просматриваются две взаимосвязанные составляющие — социальная и образовательная. Такая школа позволяет одинаково эффективно и в неразрывном единстве решать как социальные, так и образовательные проблемы. Образовательная составляющая ОАШ приближает образование к повседневной жизни ребенка, делает его более действенным и результативным; опираясь на широкий спектр социализирующих процессов, способствует эффективности самой социализации; использует ресурсы сообщества для решения проблем воспитания и обучения подрастающих поколений, для функционирования и развития самой школы. Социальная составляющая направлена на стимулирование и реализацию инициатив, создающих условия для построения в России гражданского общества, демократизации различных сфер социальной жизни, на превращение школы в важнейший ресурс функционирования и развития сообщества.

Общественно-активная школа обладает достаточным потенциалом для того, чтобы способствовать развитию демократии, чтобы стать гражданским, просветительским и культурным центром социума. Она помогает местным жителям, организациям и учреждениям стать активными партнерами в решении проблем образования и проблем микрорайона.

Оптимальная модель общественно-активной школы, по мнению участников движения ОАШ, включает в себя три базовых компонента: 1) демократизация школы, 2) партнерство школы и сообщества, 3) добровольчество. Реализация вариативной модели ОАШ обеспечивает преобразование школ изнутри как их естественный рост, а также органичная интеграция школы и сообщества воспринимается как создание целостного социально-педагогического пространства. Основные направления деятельности ОАШ — демократизация, партнерство, добровольчество — являются важнейшими условиями коренного преобразования традиционно для России, авторитарного по своей сути, стиля школьной жизни, способа организации учебно-воспитательного процесса, поддержки школой гражданских инициатив в сообществе.

Общественно-активная школа — это школа, ориентирующаяся на ценности, идеалы, цели и механизмы демократии, рассматривающая сообщество как

¹ Российская модель общественно-активной школы... С. 5, 18, 19, 20, 20–21, 22, 26, 32, 34, 36, 40, 47, 52, 58, 61, 69, 75.

ресурс собственного развития и себя как ресурс развития и демократизации общества, стремящаяся максимально приблизить образование к жизни ребенка, опереться на социализирующий потенциал разнообразных общественных практик и опирающаяся в своей деятельности механизмы добровольчества и партнерства.

Становление феномена общественно-активной школы должно быть рассмотрено в рамках осуществления фундаментального процесса демократизации школы.

Под демократизацией школы Н.Б. Крылова понимает «тенденции, факторы и процессы укрепления актуальных для данного общества демократических ценностей, прав/свобод, норм, отношений (в том числе механизмов самоуправления и со-управления) в системе школьного образования», подчеркивает, что «эти тенденции, факторы и процессы базируются на общечеловеческих идеях демократии, однако могут изменяться в зависимости от конкретных исторических условий и задач общественного развития»¹. По мнению исследователя, в общей системе демократических прав и свобод на данном этапе развития отечественного образования наиболее актуальными становятся, во-первых, открытость самого образования, публичность всех процессов его осуществления, начиная с утверждения образовательной политики школы и заканчивая общественной экспертизой; во-вторых, обеспечение автономии образовательных учреждений и развития органов их само- и соуправления; в-третьих, либерализация системы управления и самоуправления образованием; в-четвертых, создание условий для утверждения многообразия и вариативности (моделей и типов образовательных учреждений, программ, учебников и учебных пособий); в-пятых, демократизация учебного процесса, соблюдение прав учащихся на выбор педагога, программы, учебной группы, формы отчетности; в-шестых, создание структур гражданского общества в сфере образования и обеспечения в ней публичного контроля над действиями органов управления.

Демократическая направленность общественно-активной школы проявляется в стремлении демократизировать образовательный процесс, систему управления, весь уклад школьной жизни, самоорганизоваться как демократическое сообщество, сформировать устойчивые демократические традиции, демократический дух школы. Школа стремится стать прообразом демократического общества, способствуя усвоению учащимися норм и навыков демократической жизни и переносу их в семейные отношения, в окружающий социум. Важнейшим признаком демократизма ОАШ является развитая система самоуправления.

Важнейшим механизмом демократизации образовательного процесса в ОАШ является использование принципа партнерства при организации взаимоотношений всех субъектов внутришкольной жизни, а также привлекаемых к решению образования представителей сообщества. Партнерские отношения предполагают четкое определение взаимных прав и обязанностей, соблюдение принятых норм и правил поведения, формирование привычки добросовестно выполнять принятые на себя обязательства.

Учебно-воспитательная работа ОАШ как важнейшая составляющая ее жизнедеятельности направлена на образование субъекта демократии, способного ориентироваться в культуре, самостоятельно приобретать и применять разнообразные знания, умения и навыки, творчески мыслить и действовать, активно, са-

¹ Крылова Н.Б. Демократизация школы // Демократическая школа. 2003. № 2. С. 81.

мостоятельно, свободно и ответственно самореализовываться в пространстве социальной жизни, преследуя личные цели, продуктивно взаимодействовать и сотрудничать с другими людьми в решении общественно значимых задач.

Понимание сообщества как ресурса для развития общественно-активной школы проявляется не только в постоянной и систематической деятельности по поиску и привлечению дополнительных финансово-экономических, материально-технических, кадровых, информационных источников. Не менее важно и стремление ОАШ при организации образовательного процесса максимально учитывать повседневную внешкольную жизнь ребенка, все потоки социализации, влияющие на его развитие, опираться на повседневный опыт детей, с максимально возможной полнотой использовать педагогический потенциал разнообразных социальных практик, в которые вовлечен или может быть вовлечен ребенок. Это не только обеспечивает эффективное единство образования и социализации школьников, но и позволяет учитывать актуальные потребности, интересы и устремления детей, повышать уровень осмысленности и мотивированности их учебы, использовать в организации их образования исследовательские, деятельностные, продуктивные, диалогические способы.

Школа становится центром не только освоения учебных программ и проведения воспитательных мероприятий, но и социального воспитания детей, стремящимся максимально опереться на развивающий потенциал всего их жизненного пространства. ОАШ базируется на признании равенства источников развития и образования ребенка, опыта, приобретаемого при включении в целенаправленно организуемый учебно-воспитательный процесс, и опыта, который дети получают из других источников, в том числе не связанных со школой.

Понимание общественно-активной школы как ресурса развития сообщества связано с участием школы в решении его проблем, поддержании и развитии различных инициатив, стремлением стимулировать активность населения, вовлечь его в процесс становления гражданского общества, способствовать демократизации всех сторон уклада жизни сообщества, формированию навыков демократического поведения и взаимодействия. Школа становится социальным центром, пробуждающим и сплачивающим сообщество, в течение всего дня предоставляющим свои возможности для удовлетворения образовательных и других потребностей окружающего населения.

Проблеме взаимодействия школы и сообщества участники движения общественно-активных школ уделяют особое внимание, что нашло отражение и в названии данной модели образовательного учреждения. Стоявшая у истоков движения С. Линдеман-Комарова пишет, что «модель, ставшая основой развития движения ОАШ в СНГ, определяет общественно-активную школу, где упор делается на работу с местным сообществом, работниками школы и жителями; школа способствует свободному обмену мнениями, занимается оценкой местных нужд и участвует в процессе принятия решений на местном уровне, а также организует обратную связь, касающуюся этих действий, со стороны общества»¹.

В системе деятельности общественно-активной школы большую роль играют многообразные практики добровольчества и партнерства.

¹ Линдеман-Комарова С. Общественно-активные школы...

Добровольчество является не только действенным механизмом вовлечения обучающихся в решение проблем школы и сообщества, но и эффективным способом самореализации и самоутверждения детей, развития у них важных нравственных качеств и навыков социального поведения, обучения их конструктивному взаимодействию, проявлению инициативы, воспитания чувства ответственности. Добровольное участие в различных социально значимых практиках, учитывая позицию, взгляды и запросы каждого ребенка, учит их согласовывать свои интересы с интересами других людей, с общественными потребностями и запросами, содействует улучшению качества жизни в школе и сообществе, личностному развитию волонтеров.

Добровольческое движение, развиваемое на базе ОАШ, обеспечивает формирование у учащихся гражданственности и активной жизненной позиции, является важнейшим механизмом решения педагогических задач посредством накопления социального и личностно значимого опыта поведения, способствует укоренению гуманистических ценностей деятельности и общения. Кроме того, оно привлекает внимание сообщества к школе, повышает ее авторитет в глазах общественности, превращает школу в социокультурный центр округа. Реализуя идею добровольчества, школа естественным образом становится тем реальным очагом демократии, гражданственности и гуманизма, который неизбежно задает особый вектор развитию сообщества как свободной общины заботящихся друг о друге самоопределяющихся, самореализующихся граждан. Добровольчество — один наиболее продуктивных способов установления с сообществом деловых партнерских отношений.

Социальное партнерство включает в себя теснейшее сотрудничество не только с ближайшим сообществом, но и с властями, бизнесом, различными государственными структурами, общественными организациями и т.д. С одной стороны, оно оптимизирует роль ОАШ как социально-образовательного института, повышает ее значимость в жизни общества и государства, а с другой — позволяет опираться на поддержку конструктивных общественных и государственных сил, заинтересованных в повышении качества различных аспектов деятельности школы.

На принципах партнерского взаимодействия строятся не только взаимоотношения с различными субъектами окружающей социальной жизни. Принципы партнерства также последовательно проводятся внутри школьной жизни, прежде всего в учебно-воспитательной работе, в образовательном процессе. Они способствуют формированию правового сознания школьников.

В центре общественно-активной школы стоит ребенок. Организация его образования осуществляется в контексте реалий его повседневной жизни в сообществе. Педагогика ОАШ стремится максимально приблизить учебно-воспитательный процесс ко всему многообразию социального бытия ребенка вне стен школы. При этом последовательно реализуется принцип: образование есть жизнь, а не подготовка к жизни. В общественно-активной школе индивидуальное развитие каждого ребенка по преимуществу осуществляется через участие в общем опыте, а овладение знаниями, умениями и навыками, способами репродуктивной и творческой деятельности, методами ориентации в культуре наполняется личностными смыслами и нравственным содержанием, что невозможно вне контекста социального пространства взаимодействия людей.

Педагоги ОАШ, учитывая необходимость обеспечить усвоение детьми учебных программ, заботятся об их эмоциональном комфорте в школе, их хорошем физическом, интеллектуальном и нравственном самочувствии, о создании оптимальных условий для развития каждого ребенка как уникально-неповторимой личности и члена различных сообществ. Освоение школьниками содержания образования в ОАШ, неразрывно связанного со всем многообразием окружающего ребенка мира, осуществляется в ходе совместной исследовательской деятельности, продуцирующей субъектную позицию каждого отдельного учащегося и обеспечивающей развитие его самосознания и самопознания. ОАШ преодолевает традиционную закрытость школы, становясь точкой координации различных социализирующих влияний на ребенка, оптимизации и концентрации их образовательного потенциала.

Общественно-активная школа — это:

— школа-музей, открывающий подрастающим поколениям доступ ко всему богатству человеческой культуры;

— школа-мастерская, позволяющая учащимся погрузиться в созидательную деятельность, направленную на создание различных материальных и идеальных продуктов, имеющих значение как для них самих, так и для окружающих их людей;

— школа-лаборатория, включающая детей и подростков в исследовательскую деятельность, направленную на открытие истины, на созидание знания;

— школа-сообщество, представляющее собой целостный социальный организм, функционирующий и развивающийся по законам демократии;

— школа—социальный центр, активно включенный в жизнь местного общества;

— школа—центр социального воспитания подрастающих поколений, учитывающий и соотносящий огромное множество социализирующих их потоков.

Важнейшей особенностью общественно-активных школ является их устремленность не только к демократическому обновлению целей, содержания, форм, методов и средств педагогической деятельности, но и к коренному демократическому преобразованию самой социальной жизни школы, ее уклада, характера взаимодействия с сообществом. Эта проблема прямо и непосредственно корреспондируется с задачей образования субъекта демократии, одним из важнейших качеств которого является социальная компетентность, обеспечивающая успешную жизнедеятельность человека в обществе.

Социальная компетентность означает, что человек способен соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, использовать для решения задачи ресурсы других людей и социальных институтов; продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую с ним задачу; анализировать и разрешать противоречия, препятствующие эффективности работы группы.

Социальную компетентность ребенок обретает в процессе социального образования. Последнее направлено на формирование личности мобильной, обретающей устойчивость в динамическом развитии и самореализации. В системе компетентностей, которые должна формировать у учащихся современная школа, социальной компетентности принадлежит особое место. Именно она позволяет человеку эффективно действовать, общаться, сотрудничать в малых и больших группах, то есть жить в обществе, а иной жизни у человека быть не может. Соци-

альная компетентность не только помогает ребенку конструктивно строить отношения с другими людьми, а значит, эффективно взаимодействовать с ними, но и способствует его хорошему личностному самочувствию, что является важным условием достижения им своих собственных жизненных целей, продуктивного участия в трудовых процессах, экономической и политической жизни страны, позволяет стать в дальнейшем хорошим семьянином и гражданином, реализовать себя как субъекта демократии.

Общественно-активная школа, рассматривающая образование ребенка не как часть его жизни, а как полноценную жизнь, стремится быть предельно открытой по отношению к окружающему ее социуму, старается учитывать стихию социализации, поддерживать активность детей, тем самым придавая образованию деятельностный характер, наполнять пространство школьной и окружающей ее внешкольной жизни демократическим содержанием, организуя совместную деятельность детей и других заинтересованных субъектов и опираясь на ресурсы общества. Именно поэтому ОАШ представляется моделью школы, которая в современных условиях оптимально решает проблему формирования социальной компетентности у учащихся.

Деятельность общественно-активной школы направлена не только на то, чтобы образовать ребенка в традиционном понимании, обеспечив усвоение им учебных программ и успешное прохождение аттестационных испытаний (ЕГЭ и т.п.). Она систематически и последовательно расширяет социальный горизонт учащихся, приобщает их к социально-историческому образу жизни общества, формирует у детей правовое сознание и гражданскую ответственность, развивает инициативность, самостоятельность и толерантность, создает адаптивные возможности для будущего рынка труда. Общественно-активная школа организует социально приемлемое и культурно насыщенное пространство, поддерживающее природную активность, физическое, душевное и духовное становление, интеллектуально-практическое, эмоционально-ценностное и нравственно-волевое развитие ребенка, способствуя его самореализации.

Социальные ситуации, создаваемые в ОАШ, не сводятся к традиционным для обучения и воспитания в искусственно созданной педагогизированной, замкнутой среде, коими школы, как правило, являются. Открытость ОАШ, ее многогранная связь с сообществом, стремление при организации образовательного процесса максимально учесть различные потоки социализации детей, их повседневный жизненный опыт не только резко расширяют набор возможных социальных ситуаций, но и системно меняют их педагогическое качество: они становятся значительно более жизненными, близкими детям, сопряженными с их запросами и проблемами, социально значимыми. В общественно-активных школах можно использовать практически бесконечное число социальных контекстов, задающих множество в той или иной степени педагогически контролируемых социальных ситуаций. Проживая эти разнообразные ситуации, ребенок постепенно обретает социальную компетентность.

В общественно-активной школе становление социально компетентного субъекта демократии обеспечивается соответствующим укладом школьной жизни, особой организацией образовательного процесса.

Под демократическим укладом жизни школы понимается организация всех элементов учебно-воспитательного процесса в соответствии с целями гуман-

ного воспитания, на основе доброты, понимания, уважения к мнению младшего, равноправия, возможности выбора, сотрудничества. Уклад школьной жизни — понятие очень емкое: это и опыт выбора, и опыт создания правовых норм, и опыт управления школой, и опыт разрешения конфликтов и защиты прав человека, и опыт совместного проектирования школы как действующей модели гражданского общества. Демократический уклад общественно-активной школы характеризуется наличием детско-взрослых органов соуправления.

Подобный уклад должен обеспечивать развитие индивидуальности каждого ребенка и ориентироваться на обретение школьниками социальной компетентности как необходимого условия достижения ими как личного жизненного успеха, так и продуктивного участия в жизни общества, Демократический уклад жизни ОАШ должен обеспечивать выработку детьми способов самореализации и саморегуляции, обретение ими опыта демократического поведения, уважительных и толерантных взаимоотношений, правового решения проблем и конфликтов, продуктивного взаимодействия с другими людьми, самостоятельного выбора социально приемлемых и эффективных способов и форм деятельности и общения, принятия ответственных решений, критического мышления, ориентации в динамично меняющемся мире.

Общественно-активная школа стремится стать обучающимся сообществом, которое характеризуется:

— во-первых, интеграцией идей: члены обучающегося сообщества умеют смотреть за пределы сегментарного учебного плана и программ и видят взаимосвязь идей; они работают в различных областях знания и ищут соединяющие их темы в междисциплинарном пространстве; акцент делается на идеи, которые или объясняют реальность, или помогают решать актуальные проблемы;

— во-вторых, совместностью усилий: в сообществе, которое учится, познание и учеба рассматриваются как совместная деятельность, а члены поощряются в их взаимодействии; в процесс включаются на уровне когнитивной, эмоциональной и психологической деятельности как все члены сообщества, так и каждый персонально; в этом процессе рождается согласованность, стимулирующая чувство персональной ответственности и обязательства перед другими группами и их целями;

— в-третьих, уважением к разнообразию и ценности индивидов: к идеям, способностям, точкам зрения, возрасту, стилям учебы, культурным традициям; разнообразию присущих каждому индивиду ценностей; этика заботы и взаимного уважения рассматриваются как существенные составляющие поддерживающей среды самообразования, что усиливает самооценку каждого члена и формирует у него умение рисковать, принимать креативные решения¹.

Общественно-активная школа стремится организовать образовательный процесс таким образом, чтобы на место преимущественной передачи детям готового знания и отработки умений и навыков по его применению поставить овладение способами самостоятельного добывания знаний, которое при этом наполняется личностными смыслами, становится личностно значимым. Учитель использует любую возможность, чтобы вместо готовых истин помочь учащимся прийти к этим истинам самостоятельно, провести исследование, сделать открытие. В своей педагогической деятельности он пытается, насколько это возможно, учесть заповеди Ж.Ж. Руссо, который писал два

¹ Эшмор Р. Сообщество, которое учит и учится : пер. с англ. // Новые ценности образования: Образование и сообщество. М., 1996. Вып. 5. С. 66.

с половиной столетия назад: «Я показываю ему путь к знанию, — правда, легкий, но длинный, неизмеримый, медленно проходимый. Я заставляю его сделать первые шаги, чтобы он знал, как выйти из него, но я не позволю ему идти далеко. Принужденный учиться сам по себе, он пользуется своим разумом, а не чужим. Цель моя не знание дать ему, но научить его приобретать, в случае нужды, это знание, ценить его как раз во столько, сколько оно стоит, и любить истину выше всего. С этой методой мало подвигаются вперед, но зато не делают ни одного бесполезного шага и не бывают никогда вынужденными отступать назад»¹.

На место традиционному образованию, однозначно ориентированному на приобщение детей к прошлому опыту предшествующих поколений, отлитому в незыблемые принципы и законы, правила и нормы, способы деятельности и формы общения, которые надо прочно усвоить и неукоснительно воспроизводить, приходит инновационное образование, ориентированное на настоящее и будущее, в полной мере учитывающее социальную и культурную динамику общества, позволяющее легко к ней адаптироваться, преодолевать устаревшие стереотипы. Идеалом такого образования является образование как исследование — исследование, при котором внимание уделяется не только интеллектуально-практическому становлению человека, развитию его созидательного творческого начала, активности и самостоятельности, но и способности к социальному взаимодействию, сотрудничеству при решении различных проблем, нравственному становлению, формированию ответственности за свои слова и поступки, иными словами, к развитию социальной компетентности каждого ребенка, без которой в принципе невозможно говорить о становлении субъекта демократии. Таким образом, в общественно-активной школе образование строится преимущественно как коллективное исследование, что предполагает превращение класса в сообщество исследователей.

Класс, в котором осуществляются развитие социальной компетентности, обучение навыкам демократии, должен превратиться в сообщество исследователей. Построенное по принципу равного вовлечения всех обучающихся в исследование истины, школьное сообщество исследователей более всего соответствует принципу «участвующей демократии». В классе как сообществе исследователей обучение демократии осуществляется в единстве с развитием необходимых когнитивных, этических и социально-психологических навыков. По словам Э.М. Шарпа, «сообщество исследователей культивирует навыки диалога, вопрошания, рефлексивного поиска, хорошего суждения... Участники сообщества учатся... вместе участвовать в процессе самокоррекции. И гордится как своими собственными достижениями, так и успехом всей группы... Наряду с когнитивным поведением сообществу исследователей присущи несколько типов социального поведения: слушание другого, поддержка друг друга путем усиления и подтверждения позиций, критическое исследование иных взглядов, выдвижение оснований в защиту той или иной точки зрения даже при несогласии с ней, принятие всерьез идей других людей, проявляющееся в реакции на них и поощрении собеседника к более полному выражению своего мнения. Сообществу исследователей присуще очень важное качество — забота; она проявляется и в соблюдении логических норм, и заинтересованности в разностороннем развитии каждого из членов сообщества... Успех сообщества совместим и обусловлен проявлением уникальности

¹ Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч. : в 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 242—243.

каждого индивида... Сообщество не заработает, пока его члены не приспособятся к принятым в нем процедурам — логическим и социальным»¹.

Решение проблемы свободы и сопряжения собственной позиции с позицией других людей трудно для детей. Эта проблема легче осознается и решается в свободном диалогическом общении со сверстниками, поскольку оно обеспечивает свободу мнений в сочетании с необходимостью их формулирования, высказывания и обоснования; интеллектуальную ответственность, умение критиковать и выслушивать, понимать, принимать и доказательно опровергать; право на индивидуальность; оно учит искусству компромисса и консенсуса, воспитывает обязанность вносить личный вклад в кооперативный поиск истины.

Класс, превращаясь в сообщество исследователей, становится средством приобщения детей к коммуналности. Он может брать на себя решение многих школьных дел, а также некоторые внешкольные дела (социальная помощь, сохранение природы, благоустройство и т.п.). Класс превращается в главную ячейку демократического общества, в которой происходит становление разумных, знающих, социально и морально ответственных граждан.

Сообщество исследователей — социальный срез демократической практики, микрокосм демократии. Это не только самоуправляемая и саморазвивающаяся группа, способы саморегуляции и самокоррекции которой могут предлагаться и более крупным сообществам. И это не демократический ликбез в рамках традиционной педагогики, к которому сегодня часто пытаются свести широко популяризируемое гражданское образование. Атрибутивные признаки сообщества исследователей — самостоятельное критическое мышление, разумность и свобода.

Рассматривая превращение школьного класса в сообщество исследователей как один из наиболее действенных путей демократизации образования, следует помнить, что, как предлагал Д. Дьюи, в основе организации школьного образования должны быть не групповые исследования, а так называемый «метод проектов», позволяющий в полном объеме реализовывать принцип «learning by doing» — «обучение деланием». Д. Дьюи пытался (и очень успешно!) преодолеть ограниченность умозрительно образования, оторванного от практической деятельности. «Знания, приобретенные в опыте, — пишут Н.Е. Щуркова и Л.Д. Рогозина, — отличны от тех, что приобретает субъект в процессе теоретического осмысления, — это знания особенностей объекта в его реакциях на воздействие и последствий взаимодействия с этим объектом. Эти знания содержат указания на то, как действовать во взаимодействии с объектом... Наличие опыта в чем-либо означает свободу человека в сфере этой связи с объектом. Имея опыт, человек обычно свободен в замыслах, желаниях и достижении результатов»². Знания, приобретенные в опыте коллективной совместной деятельности, содержат также указания на то, как выстраивать взаимодействие с другими людьми, осуществляя действия с данным объектом; они прямо и непосредственно способствуют формированию социальной компетентности ребенка.

¹ Шарп Э.М. Сообщество исследователей: образование для демократии : пер. с англ. // Юлина Н.С. Философия для детей: Обучение навыкам разумного мышления. М., 2005. С. 341, 342, 345, 348.

² Щуркова Н.Е., Рогозина Л.Д. Классное руководство: Формирование жизненного опыта у учащихся. М., 2002. С. 23, 32.

Общественно-активная школа ориентирована на то, чтобы стать образцом, прообразом общества, основанного не на насилии, а на праве и законе. Эта установка лежит в основе организации демократического пространства для образования личности ребенка как субъекта демократии, развития его индивидуальности и формирования социальной компетентности. Важнейшей задачей администрации и педагогического коллектива школы при этом является организация совместной с учащимися, их родителями, со всеми субъектами школьной жизни деятельности по созданию действующей модели гражданского общества. В современной литературе подчеркивается, что «начинать строить гражданское общество необходимо со школьной скамьи и с получения детьми опыта взаимодействия, взаимопомощи в условиях расширения социальной практики, с формирования безопасной образовательной среды для всех субъектов учебно-воспитательного процесса, конструктивного управления конфликтами, способствующего установлению эффективного социального партнерства»¹.

Стремление реализовать в укладе школьной жизни идеалы демократии и гражданского общества ставит на повестку дня вопрос о необходимости разработки нормативно-правовой базы жизни школьного сообщества. «Педагогический смысл работы над школьным законодательством заключается в накоплении опыта демократического поведения у взрослых и детей»², — писал А.Н. Тубельский. Важнейшая задача общественно-активной школы — сформировать правовое пространство школьной жизни. Без этого невозможна сколько-нибудь целостная демократизация уклада жизни ОАШ.

Система управления общественно-активной школой стремится не только с максимально возможной полнотой обеспечивать реализацию демократических механизмов власти, но и создавать условия для обретения каждым членом школьного сообщества, прежде всего детьми, опыта демократического управления. Пространство жизни общественно-активной школы должно быть организовано таким образом, чтобы основные нормы поведения, принятые в ней, разрабатывались, устанавливались и сознательно принимались всеми членами школьного коллектива, чтобы дисциплина соответствовала потребностям организации разнообразных видов совместной деятельности, была естественна и понятна каждому. Дисциплина должна естественным образом перерасти в самодисциплину, в способность к продуктивной саморегуляции, что требует и сформированной социальной компетентности, и способности осмысливать и планировать свои дела и поступки.

Таким образом, в самом общем виде общественно-активная школа:

— воплощает в себе основные черты свободного демократического государства, обеспечивает выработку у учащихся системы ценностей гражданского общества, привычек и навыков жизни в условиях свободной самоуправляющейся общины, что в своей совокупности влияет на поведение учащихся за пределами школы и способствует укоренению демократического уклада в жизни сообществ, в окружающем школу социальном пространстве;

¹ Голиков Н.А. Школа как пространство социального партнерства // Демократическая школа. М., 2005. № 1. Права и нормы. С. 103.

² Тубельский А.Н. Зачем пишут законы... // Демократическая школа. М., 2005. № 1. Права и нормы. С. 7.

— обеспечивает единство воспитания и обучения, образования и жизни, включение учащихся в разнообразные социальные практики, общественно полезную деятельность, использование ресурсов сообщества для повышения эффективности работы школы, а ресурсов школы для развития, консолидации и роста самосознания сообщества;

— превращает социальную направленность образования в активную силу демократических реформ, а взаимодействие отдельных граждан, сообщества, органов власти, бизнес-структур, организаций и учреждений — в движущую силу развития школы как социально-образовательного института открытого типа.

Реализация вариативной модели ОАШ обеспечивает преобразование школ изнутри, в чем проявляется их естественный рост, а также органичную интеграцию школы и сообщества, в результате чего формируется целостное социально-педагогическое пространства. Основные направления деятельности ОАШ — демократизация, партнерство, добровольчество — это важнейшие условия для коренного преобразования авторитарного по своей сути стиля школьной жизни, традиционного для России. Это также условия, без которых невозможна поддержка школой гражданских инициатив в сообществе, во всех сферах социальной жизни.

Список использованной литературы

1. Голиков, Н.А. Школа как пространство социального партнерства [Текст] / Н.А. Голиков // Демократическая школа. — М., 2005. — № 1. Права и нормы. — С. 103.
2. Крылова, Н.Б. Демократизация школы [Текст] / Н.Б. Крылова // Демократическая школа. — 2003. — № 2. — С. 81.
3. Линдемман-Комарова, С. Общественно-активные школы. Руководство для создания общественно-активных школ: Методология и опыт применения в пяти странах [Текст] / С. Линдемман-Комарова. — Ереван, 2004.
4. Российская модель общественно-активной школы [Текст] / сост. И.В. Валюшицкая [и др.]. — Красноярск, 2004.
5. Руссо, Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании [Текст] / Ж.Ж. Руссо // Пед. соч. : в 2 т. — М., 1981. — Т. 1.
6. Тубельский, А.Н. Зачем пишут законы... [Текст] / А.Н. Тубельский // Демократическая школа. — М., 2005. — № 1. Права и нормы.
7. Шарп, Э.М. Сообщество исследователей: образование для демократии [Текст] : пер. с англ. // Юлина Н.С. Философия для детей: Обучение навыкам разумного мышления. — М., 2005.
8. Щуркова, Н.Е. Классное руководство: Формирование жизненного опыта у учащихся [Текст] / Н.Е. Щуркова, Л.Д. Рагозина. — М., 2002.
9. Эшмор, Р. Сообщество, которое учит и учится [Текст] : пер. с англ. / Р. Эшмор // Новые ценности образования: Образование и сообщество. — М., 1996. — Вып. 5.
10. [Электронный ресурс].— Режим доступа : www.cs-network.ru

Е.А. Козай, С.А. Муравьев

ПРОБЛЕМА ИДЕАЛОВ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ

Анализируются философско-антропологические представления русских мыслителей первой половины XX века о сущности личности, механизмах и факторах ее социализации

зации. Показано, как связывали русские философы-эмигранты идеальный образ человека с духовно-нравственными качествами личности, формируемыми с детства, как соотносили воспитательный идеал человека с этическим идеалом, а цель воспитания — с представлениями о высоконравственном, совершенном человеке, рассматриваемом в основном с позиций христианства.

смысл жизни, идеал, воспитание, нравственность, духовность, совесть, образец, совершенство.

Современная философия, изучая свои традиционные вопросы, не может обойти стороной не менее важный вопрос — изучение человека, личности. В различных науках и в различные эпохи эта проблема неразрывно была связана с проблемой идеала, так как «идеал — есть нечто, теснейшим образом связанное с человеком, можно сказать, принадлежащее человеку»¹. Из контекста нашего исследования закономерно вытекает вопрос выделения непосредственной связи феномена идеала с практикой воспитания человека. «Существует великое множество самых различных идеалов, но функция у них одна — служить прообразом совершенства»².

Человеческая личность — это сложная, постоянно меняющаяся система ценностей, жизненных установок, явлений, процессов. Каждый человек по своим физиологическим, интеллектуальным, творческим данным уникален. Появляясь на свет, он имеет только основы для выделения своей индивидуальной души среди множества других людей, внешне похожих на него. Можно предположить, что человек — это уникальная система, постоянно совершенствующаяся благодаря передаче уровней культурного наследия старших поколений младшим.

Человек становится личностью только в обществе, не теряя при этом своей целостности. Напротив, его биологические и психологические особенности приобретают новые черты, впитывая нормы и ценности, присущие обществу, воспитывающему индивида. Человек, вне зависимости от своего социального статуса, своего происхождения, просто обязан развиваться. Однако это развитие возможно только в том случае, если есть определённая цель, поставлена задача, решение которой может приблизить его к идеалу, даже если представление о нём не до конца сформировано. Всегда должен быть высший образец, к которому необходимо стремиться и по которому необходимо формировать свои жизненные установки. Как точно заметил Ю. Шрейдер, «только человек не относится к своим целям как к чему-то естественному и безусловному, но соразмеряет свои цели со своими ценностными ориентациями, то есть с реальностями не природного, а духовного мира»³.

Наследуя мир культурных предметов и способов взаимодействия с ними, человек воспринимает и переосмысливает те же системы ценностей, которые вол-

¹ Мудрагей Н.С. Идеал — проблема выбора, или воля к разуму // Вопросы философии. 1995. № 9. С. 45.

² Там же. С. 44.

³ Шрейдер Ю. Сознание и его имитации // Новый мир. 1989. № 11. С. 245.

новали его предков. Таким образом культура, духовное богатство из прошлого переносятся, приспособляясь к реалиям новой жизни, в будущее. Новое поколение по-своему осознаёт и интерпретирует смысл и значение идеальных образов, наполняет их новым содержанием, закрепляя одни черты и заменяя другие. Идеал способен организовать сознание, объединить его многообразные явления, мобилизовать человека, народ, социальную группу на изменение существующих условий окружающей действительности¹. Если обратиться к вечному философскому вопросу о смысле жизни, о том, какова цель существования человека, мы увидим, что этот вопрос волнует человека на протяжении всей его истории. Можно согласиться с высказыванием А.В. Меня о том, что «...никто из живых существ, кроме человека, никогда не задумывался над смыслом бытия...»². Идеал в общеупотребительном смысле — это высшая степень ценного или наилучшее, завершённое состояние какого-либо явления. Идеал в гносеологическом смысле — истина, в эстетическом — прекрасное, в этическом — совершенство. Под совершенством понимается идея высшего образца, с которой соотносятся цели и результаты предпринимаемых человеком усилий³.

Но откуда же появляется это совершенство, этот образец и мерило, к которому так стремится человек? По нашему мнению, можно смело предположить, что процесс идеализации — это отражение психической действительности человека, в которой формируется идеальный предмет. Предмет в данном случае мы понимаем как идеальную сторону бытия, созданную в сознании человека. По замечанию А.В. Соколова, «первичной областью идеального служит субъективная реальность, которой определяется рациональное и эмоциональное содержание идеального. Это содержание закодировано в нейродинамических структурах живого мозга — материального субстрата сознания. Субъективная реальность есть область бытия идеального в двойном смысле: во-первых, как область бытия порождения идеального; во-вторых, как область хранения идеального в структурах памяти. Вторичной областью бытия идеального является социальная действительность, представляющая собой «очеловеченную» часть объективной реальности, то есть социум»⁴. На наш взгляд, можно смело утверждать, что источник идеалов находится в самом человеке, поскольку ему свойственно анализировать самого себя и окружающий мир и от этого зависит его дальнейший жизненный путь. Желание предвидеть своё будущее и есть основа для формирования идеалов. Иногда человек, возможно, испытывает страх перед поставленной целью, боясь не достигнуть ее в связи с несовершенством своих возможностей. Но мы считаем, что подобное состояние неполноценности не усугубляет положение индивида, а, напротив, помогает ему совершенствоваться, подниматься с одной ступени совершенства на другую. Даже если объективно невозможна реализация поставленных целей и представлений, человек может на время оставить их, отложив на более отдалённое будущее и создав свой собственный идеал.

¹ Билаонова М.Ю. Проблема идеала как общественной ценности и её отражение в русской философии : дис. ... канд. филос. наук. М., 2001. С. 58.

² Мень А.В. Христианство // Литературная газета. 1990. № 51.

³ Новая философская энциклопедия : в 4 т. М. : Мысль, 2001. Т. 2. С. 71.

⁴ Соколов А.В. Идеальное: проблемы и гипотезы // Вопросы философии. 1987. № 9. С. 94.

В системе жизненных ориентиров человека идеал занимает место, которое можно назвать вершиной всей его жизнедеятельности, его мировоззрения. Кроме того, идеал является основой мотивации человеческой деятельности, иными словами, именно идеалы побуждают людей к определённому виду жизнедеятельности. На наш взгляд, если у человека не сформирован идеальный образ совершенства, ему будет трудно понять, где его место в мире, каковы его жизненные цели, какой дорогой ему двигаться дальше и совпадает ли его жизненная позиция с установками и ценностями других членов общества.

Изначально идеальные образы возникают как момент духовного отношения индивидуума к миру, имея под собой как основу наследие предшествующих поколений. Можно выделить следующую закономерность: каждое последующее поколение людей выдвигает собственные идеалы, полностью или частично отрицая идеалы ушедших поколений. Однако даже при условии полного отрицания предыдущих идеалов последние всё же представляют собой тот социальный опыт, который передаётся от старших поколений к младшим на протяжении всего исторического развития человеческого общества¹. На наш взгляд, человек с традиционными воззрениями на мораль, полагающий, что его точка зрения является верховной ценностью, относится к этому как к чему-то безусловному и идеальному, даже не подозревая, что принимает нормы и ценности, уже давно сформированные и существующие длительное время. Прав Н.С. Мудрагей: «Обыкновенный человек принимает «спущенный» ему сверху идеал как свой собственный, чтобы тем или иным способом, сознательно или бессознательно уклониться от самостоятельных решений и спонтанной деятельности. И есть ещё одна причина, побуждающая индивида искать свой идеал в чужих руках. Далеко не каждый человек может заполнить свою жизнь творческой, осмысленной, яркой деятельностью»². Да, человек может создать новый, свой, идеал, но его новый идеал будет иметь старую основу. Однако это неважно, так как служить он будет для совершенствования личности, даже если реальность и возможности человека далеки от идеального образа. По этому поводу, определяя связь между идеалом и реальной действительностью, Э.В. Ильенков писал: «Проблема идеала сложна и многогранна. И в первую очередь, естественно, возникает вопрос о том, какое место занимает понятие идеала в теории отражения, как оно может быть интерпретировано с точки зрения этой теории. В самом деле, теория отражения учит, что правильно и истинно лишь такое знание, которое отражает то, что есть в действительности. А в идеале выражается не то, что есть, а то, что должно быть, или то, что человек хочет видеть... Если идеал не праздная мечта и не бессильное пожелание, то он должен выражать и отражать нечто реальное, осязаемое и земное»³.

Ориентируясь на данную мысль, идеалом, по нашему мнению, можно назвать определённый образ, который сформирован в представлениях отдельного индивида и не зависит от живущих вокруг него представителей человеческого общества. Следовательно, идеал субъективен, он представляет собой результат творческих усилий

¹ Рувинский Л.И. Сознательная вера и духовное совершенствование. М. : Педагогический вестник, 2002. С. 64.

² Мудрагей Н.С. Идеал. Проблема выбора, или воля к разуму // Идеал, утопия и критическая рефлексия. М. : РОССПЭН, 1996. С. 128—129.

³ Ильенков Э.В. Проблема идеала в философии // Вопросы философии. 1962. № 10. С. 118—129.

человека и содержит в себе не то, что есть в объективной реальности, а то, что хочется видеть субъекту в скором будущем. Получается, что идеал — это конкретная цель, которую ставит перед собой человек, которая выстраивает векторы его развития и роста в творческих начинаниях как точка-ориентир, направляющая индивида на его жизненном пути. При приближении к заветному идеалу, естественно, могут выявиться расхождения с поставленной целью, обусловленные несовершенством объективной реальности, вследствие чего потребуются вносить изменения, необходимые для достижения желаемого результата.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что идеал — это осознанная субъективная реальность, сформированная в сознании человека как образ желаемого будущего результата.

В разные времена и эпохи доминировали различные идеалы, и всегда человечество направляло свою творческую силу для реализации поставленных целей. Но не следует думать, что идеал полностью меняется с течением времени и у каждой эпохи он свой. Мы считаем, что существует определённая связь времён, определённая преемственность, без которой были бы невозможны прогресс и развитие человечества и история потеряла бы всяческий смысл. Целесообразно поэтому, занимаясь той или иной проблемой, изучить взгляды на неё мыслителей прошлого.

Сегодня мы всё больше отходим от советской системы образования и пытаемся создать новую, отвечающую «мировым стандартам». Но мы должны осознать и другое: нельзя в одночасье создать новую систему, которая отвечала бы запросам современности, пусть даже и вполне оформившимся. Единственный верный путь, на наш взгляд, — обратиться к культурному наследию русских педагогов и философов, в частности, тех, которые покинули свою Родину после Октябрьской революции.

В течение многих десятилетий нам не позволялось знать о русском зарубежье. Мы жили в неведении о жизни и культуре наших соотечественников в эмиграции. А ведь за пределами Родины оказалась значительная, причем наиболее интеллектуальная, часть российского общества¹ — практически весь духовный потенциал дореволюционной России. Мы должны стремиться к изучению этого феномена и относиться к зарубежью как к фундаменту, на котором следует строить преемственность духовной жизни современного российского народа. Мы считаем, что это приведёт к повышению нашего национального самосознания, укоренённого в общечеловеческих ценностях, о которых так много говорили эмигранты первой волны.

«Человек есть в высочайшей степени историческое существо, — утверждал Н.А. Бердяев. — Человек находится в историческом, и историческое находится в человеке... Я должен прежде всего постигнуть это историческое и историю как до глубины моё, как до глубины мою историю, как до глубины мою судьбу... Только таким путём можно раскрыть в себе самом не пустоту своей уединённости, в противоположении себя всему богатству мировой исторической жизни, а осознать все богатства и ценности в себе самом, соединить свою внутреннюю индивидуальную судьбу с всемирной исторической судьбой»².

¹ Алексеев П.В. Педагогическое наследие русского зарубежья. М., 1993, С. 5.

² Бердяев Н.А. Смысл истории. М., 1990, С. 14—16.

Насильно оторванная от родной почвы, русская школа за рубежом не прерывала духовных связей с Родиной. Питаемая лучшими традициями отечественного просвещения, не стесняемая внешними структурами, она развивалась естественно и свободно. Педагоги русского зарубежья разработали своего рода методологию возрождения русской школы, очень ценную для нас сегодня. Такие глобальные категории, как «смысл жизни», «общечеловеческое и национальное», «свобода и дисциплина», «личность», «семья и общество», они рассматривали в нерасторжимом ряду с такими педагогическими вопросами, как устройство школьного быта, совершенствование учебных программ, ученическое самоуправление, содержание обучения, и многими другими, что говорит о глубокой погружённости развиваемой ими педагогики в самые основы человеческого бытия, о культурной и нравственной укоренённости русской зарубежной школы.

В плеяде выдающихся деятелей русской науки и культуры XX столетия видное место принадлежит Ивану Александровичу Ильину (1883—1954), Сергею Иосифовичу Гессену (1887—1950), Василию Васильевичу Зеньковскому (1881—1962). Они, как и большинство русских учёных, оказались после революции вне России.

Сейчас, на наш взгляд, настало время использовать чистые идеи этих великих педагогов и мыслителей, а не внешнюю их оболочку. И.А. Ильин писал: «Обновление, предстоящее нам, должно составить целую эпоху в истории. Ибо старые дороги исхожены, и прежнее строение акта, творившего культуру, привело нас к ужасным, чудовищным проявлениям внутренней жестокости и внешней техники. И близится время, когда мы все будем помышлять только о внутреннем обновлении и будем искать Божией помощи и спасения. Современный человек должен увидеть и убедиться, что его судьба зависит от того, что он сам излучает в мир, и при том во всех сферах жизни. Он должен удостовериться в том, что дело идёт о его душевном очищении, об оживлении и творческом изживании его сердца. Потому что заглохшее и омертвевшее сердце бессильно и слепо; и когда оно обращается к жизни, то оно не может вложить в неё ничего хорошего. Человеческая культура может быть обновлена только живым, излучающим сердцем, ибо только в нём зарождаются новые творческие идеи, только ему даётся очевидность»¹.

Современное образование должно, конечно, обеспечить такое воспитание и развитие личности, какое позволит обновить человеческое сердце, которое станет на основе творчества излучать в мир новые добрые идеи. Но что для этого нужно сделать? Как строить процесс воспитания и образования личности? Для ответа на эти вопросы мы и обратимся к идеям великих мыслителей.

На развитие и формирование человека влияет окружающая его природная и, главным образом, социальная среда. Именно от неё зависит гармоничное, сбалансированное развитие противоположных сторон в душе человека. И хотя такая гармония реально недостижима, она вместе с тем может стать стратегическим ориентиром для любых деяний человека; это нравственный идеал, к которому надо стремиться. Общество, не имеющее высшей цели, либо погрязнет в раздорах, либо впадёт в монотонное потребительство, постепенно утрачивая ценность творчества. Известно, что голый материализм способен привести общество к гибели, если ему не будет противопоставлена духовная мудрость. В современном мире,

¹ Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. С. 403.

к сожалению, это и происходит: для большинства людей в качестве ценностной ориентации выступает примитивный утилитаризм. Как покинуть этот тупиковый путь? Плодотворные идеи на этот счет мы находим у И.А. Ильина.

Основная идея философа — неизбежность и необходимость духовного обновления современного мира, поиск и обоснование путей такого обновления, определение его целей и средств. Обращаясь к поиску путей обновления, люди «должны будут заняться, прежде всего, вопросами воспитания, чтобы указать его важнейшие, забытые и запущенные в нашу эпоху задания: надо будить духовное начало в детском инстинкте, приучать его к чувству ответственности, укреплять в людях предметную силу суждения и волю к духовной цельности в жизни, — утверждает философ¹.

И.А. Ильин анализирует причины кризиса современной культуры, называет её «бессердечной культурой», говорит о том, что одним из характерных принципов существования человека в системе культуры стал сформулированный английским философом XVII века Томасом Гоббсом закон «человек человеку — волк». В нем видит Ильин истоки «судорожных спазмов современной культуры» — революций, гражданских и международных войн: они «суть естественные выражения сердечной жестокости, алчности, зависти и ненависти. ... Всё это не случайно, а заложено глубоко в бессердечности современной культуры»².

Влияние этой культуры на ещё не окрепшую психику ребёнка происходит уже на макроуровне. Но почему общество так относится к своему будущему? Философ утверждает, что пренебрежение, с которым современное человечество относится к «сердцу», объясняется целым рядом причин. В основе такого пренебрежения лежит неверное представление о творческом акте, который трактуется материально, формально и технически. «Для того чтобы жить в качестве вещи среди вещей, человек, по-видимому, не нуждается в «сердце», то есть в живом и деятельном чувстве любви к Богу, к человеку и ко всему живому. Такое существование явно может обойтись без этой необходимой и важнейшей силы: человек может отдавать свой интерес пище, питью, чувственным удовольствиям, внешним удобствам и впечатлениям или, наконец, лечению, не вовлекая своего сердца во все эти дела и занятия, оставаясь холодным, чёрствым и самодовольным «счастливец»³. Человек, так понимающий и так осуществляющий творческий акт, естественно и неизбежно предаётся наивно-животному своекорыстию, жажде обладания, власти и почестей и в конце концов усваивает совершенно ложное понимание человеческого достоинства, столь характерное для современных поколений.

«Больная культура» нуждается в серьёзном «лечении». И.А. Ильин в качестве одного из «рецептов» такого лечения называет «борьбу за академию» — совершенствование состояния системы образования в обществе, в первую очередь — высшего образования. «Академия обращается не к ребёнку и не к подростку, а к умственно созревшему человеку: она воспитывает его к самостоятельному бытию и мышлению. ... академия воспитывает человека к духовной и интеллектуальной самостоятельности, к активному наблюдению и мышлению, к исследованию и, значит, к духовной свободе. Подготовка заканчивается. Экзамен «зрелости» сдан, и молодой человек «созрел». Теперь он может приступать к настоящей

¹ Репринцев А.В. В поисках идеала учителя. Курск : Курский гос. пед. ун-т, 2000. С. 146.

² Ильин И.А. Путь к очевидности... С. 291.

³ Гуль Р. Я унес Россию. Т. 2. Россия во Франции. М., 2001. С. 296—297.

му развитию своей силы суждения. Ему предстоит непосредственная встреча с предметом, творческое упражнение в самостоятельном испытании и исследовании»¹.

Но что человеку делать до академии, кто позаботится о его развитии в раннем детстве? Здесь на помощь приходит ближайшее окружение ребёнка, микрокультура — его семья. По уверенному замечанию Ильина, «только такая ячейка может разрешить главную задачу брака и семьи — осуществить духовное воспитание детей»². «Ребёнок, — по Ильину, — может приобрести чутьё и вкус к духу только у духовно осмысленного семейного очага; он может органически почувствовать всенародное единение и единство, только испытав это единство в своей семье; а не почувствовав этого всенародного единства, он не станет живым органом своего народа и верным сыном своей Родины. Только духовное пламя здорового семейного очага может дать человеческому сердцу накалённый уголь духовности, который будет и греть его, и светить ему в течение всей его дальнейшей жизни»³. Ребёнок научится творчески обращаться с имуществом, подчиняться высшей социальной целесообразности. А это и есть то самое умение или, лучше сказать, искусство, вне которого не может быть разрешён социальный вопрос нашей эпохи.

О приоритете духовного развития в человеке говорили также С.И. Гессен и В.В. Зеньковский. Они, как и И.А. Ильин, считали, что идеал воспитания и образования должен заключаться в развитии у ребёнка творческих способностей. Например, Зеньковский считал необходимым «воспитание» в нас эмоциональной жизни, охрана и укрепление которой определяется двумя основными соображениями: эмоциональная сфера имеет важнейшее значение в развитии творчества и вместе с тем переживает в школьный период некоторое ущемление. В этом необходимо разобраться. Если основную задачу связывать с обучением, то для этого самого обучения, для более успешной и толковой его организации должна быть поставлена и разрешена более общая задача — именно развития и укрепления в нас творческих сил. В противном случае весь процесс получения знаний в школе сведётся к сообщению готовых навыков и понятий. Развитие в нас подлинных интеллектуальных сил невозможно без решения вопроса о развитии творческих сил, т.е. о развитии эмоциональной сферы. Отсюда следует, что развитие интеллекта является частной и вторичной задачей, и какова бы ни была практическая ценность развития интеллекта, какие бы серьёзные мотивы ни выдвигали её на первый план, но природа души, её иерархическая конституция настойчиво ведут к включению задачи воспитания эмоциональной сферы в более общую и главную задачу. Для развития интеллекта, для решения узких интеллектуальных задач необходимо развитие той психологической базы, на которой строится вся творческая жизнь. И пусть тогда развитие интеллекта остаётся целью, а охрана и укрепление эмоциональной жизни — средством⁴. В таком понимании развития интеллектуальной сферы, как считает Зеньковский, нет никакой опасности.

Теории воспитания и духовного развития мыслителей на основе творческого развития как основы будущей полноценной личности, на наш взгляд, в современных условиях необходимы. В настоящее время приоритет в школьном образо-

¹ Репринцев А.В. В поисках идеала... С. 146—147.

² Ильин И.А. Путь к очевидности... С. 204.

³ Ильин И.А. Путь к очевидности... С. 204—205.

⁴ Алексеев П.В. Педагогическое наследие... С. 66—67.

вании отдается формированию умственных способностей. Но, исходя из анализа идей русских философов, мы понимаем, что интеллектуальная база человека формируется на положительном эмоциональном фоне. Только человек вдохновлённый получает способность творить что-то новое, привносить в мир новые идеи.

Нынешнее образование, направленное на развитие преимущественно интеллектуальной сферы, должно быть реформировано. Наша задача — воспитать человека творческого, устремлённого на преобразования в окружающей его действительности.

Средств для творческого воспитания много. Определённое место среди них отводится игре как основе будущего урока. Мы уже знаем, что это значит. «В игре должен просвечивать будущий урок как ведомая только воспитателю, но ребёнком даже не подозреваемая цель. Тогда принуждение, неизбежное при организации игры и проявляющееся в подборе материала игры и в общем руководстве ею, будет обвеяно дыханием свободы, будет служить свободе. Личность ребенка будет расти как в поставлении себе все более и более устойчивых и отдаленных целей деятельности, так и в привычке подчинять свой каприз хотя и незримой, но все усложняющейся дисциплине. Игра тем самым будет переходить постепенно в работу, эту более высокую форму человеческой деятельности, ближе стоящую к творчеству, в котором только личность человека достигает вполне своей внутренней свободы»¹.

Кроме того, учёные считают, что и в школе педагог не должен забывать о творческом развитии. Цели урока должны быть интересными. А при их достижении мы не должны мешать ребёнку в поиске путей решения возникающих задач. Ученик должен не бояться экспериментировать. Учитель должен поддерживать его начинания, должен быть не жёстким руководителем, а помощником. Необходима работа и вне школьных рамок — экскурсии, кружки, «круглые столы» и т.д. Лишь при наличии этих факторов, по мнению исследователей, мы сможем получить творчески развитого человека, настоящего гражданина своей страны.

Таким образом, идеи мыслителей русского зарубежья о воспитании и формировании личности ребёнка могут оказать существенную помощь нашей педагогике. Воспитание творческой личности позволит не только сформировать человека, который не боится экспериментировать, изобретать, но и развить интеллект (несмотря на вторичность этой задачи).

Чтобы достичь поставленных целей, необходимо заниматься воспитанием и образованием личности ребёнка уже в раннем детстве, поскольку именно в ранние годы, по мнению анализируемых нами авторов, преобладает развитие эмоциональной сферы, на основе которой формируется творчество. Даже если посмотреть на это с точки зрения Гессена, считавшего, что человек в раннем детстве представляет собой только лишь эмпирическую составляющую, которую необходимо обогатить духовным наследием, все же можно утверждать, что именно в детстве необходимо заложить прочный фундамент для эмпирического развития ребёнка. Осуществлять это следует под непосредственным руководством педагога, чтобы дитя не сбилось с нужного пути и не приобрело негативный опыт для своей дальнейшей жизни.

¹ Алексеев П. В. Педагогическое наследие... С. 66—67, 80.

Список использованной литературы

1. Алексеев, П.В. Педагогическое наследие русского зарубежья [Текст] / П.В. Алексеев. — М., 1993.
2. Бердяев, Н.А. Смысл истории [Текст] / Н.А. Бердяев. — М., 1990.
3. Билаонова, М.Ю. Проблема идеала как общественной ценности и её отражение в русской философии [Текст] : дис. ... канд. филос. наук / М.Ю. Билаонова. — М., 2001.
4. Гуль, Р. Я унес Россию. Т. 2. Россия во Франции [Текст] / Р. Гуль. — М., 2001. — С. 296—297.
5. Ильин, И.А. Путь к очевидности [Текст] / И.А. Ильин. — М., 1993.
6. Ильенков, Э.В. Проблема идеала в философии [Текст] / Э.В. Ильенков // Вопросы философии. — 1962. — № 10.
7. Мень, А.В. Христианство [Текст] / А.В. Мень // Литературная газета. — 1990. — № 51.
8. Мудрагей, Н.С. Идеал — проблема выбора или воля к разуму [Текст] / Н.С. Мудрагей // Вопросы философии. — 1995. — № 9.
9. Мудрагей, Н.С. Идеал. Проблема выбора или воля к разуму [Текст] / Н.С. Мудрагей. — М. : РОССПЭН, 1996. — 302 с.
10. Новая философская энциклопедия [Текст] : в 4 т. — М. : Мысль, 2001. — Т. 2.
11. Репринцев, А.В. В поисках идеала учителя [Текст] / А.В. Репринцев ; Курский гос. пед. ун-т. — Курск, 2000.
12. Рувинский, Л.И. Сознательная вера и духовное совершенствование [Текст] / Л.И. Рувинский. — М. : Педагогический вестник, 2002.
13. Соколов, А.В. Идеальное: проблемы и гипотезы [Текст] / А.В. Соколов // Вопросы философии. — 1987. — № 9.
14. Шрейдер, Ю. Сознание и его имитации [Текст] / Ю. Шрейдер // Новый мир. — 1989. — № 11.

Т.А. Ромм

ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОГО В ВОСПИТАНИИ И СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ¹

Предложен анализ феномена социального как атрибутивного свойства воспитания. Раскрыты возможности теоретического представления социального воспитания с использованием возможностей нормативного и интерпретативного анализа.

социальное, воспитание, нормативный подход, интерпретативный подход.

Современный человек существует в исключительно сложной обстановке, выступая носителем как общечеловеческих, так и конкретно-исторических идей и программ, в том числе выдвигаемых разными обществами, субкультурами, локальными группами. Д.И. Фельдштейн обращает внимание на то, что происходящие сегодня на Земле глобальные процессы на разных уровнях (политико-экономическом, социальном, культурном и т.д.) сочетаются с явлениями диссипации, дифференциации, с разделением людей по религиозным, этническим и прочим признакам. Объективная социализация человека в процессе его функционирования в современном обществе про-

¹ Материал подготовлен при поддержке РГНФ, проект № 09-06-00742а.

исходит одновременно во многих плоскостях и в разных сферах взаимоотношений с другими людьми. Поэтому проблема среды в широком понимании — как активно действующего фактора — приобретает новое звучание в сложном и многогранно переструктурированном общем социокультурном пространстве развития человека.

Общим местом стало утверждение о том, что необходимость «вписаться» в мир, помещающий человека на уровень выживания, углубляет, обостряет ключевое противостояние социализации: между необходимостью быть таким, как все, и потребностью быть не таким, как все. В связи с этим актуализируются социально-историческая миссия воспитания как социального института и поиск его возможностей по смягчению данного противоречия. Разрешение всего многообразия проблем социального в воспитании невозможно без непротиворечивого понимания таких чрезвычайно многомерных и непростых категорий, как «общество», «социальное», «социальность».

Терминологически «социальное» до сих пор не имеет устоявшихся конвенциональных значений в гуманитарных науках. Жизнь термину «социальный» дала работа Ж.Ж. Руссо «Общественный договор» («*Contract social*»), в активный научный оборот он попал из немецкого языка («*sozial*»). Однако, начиная с Античности (Платон, Аристотель) и вплоть до Нового времени, просуществовало теоретически артикулированное «неразличение» общества и государства, что привело к чрезвычайно вольному использованию термина «социальное» применительно к анализу педагогических феноменов — в смысле «общественное», «государственное», «коллективное».

В предельно общем виде «социальное» определяют как область или сферу реальности, связанную с человеческими взаимодействиями. Оно употребляется либо в очень широком смысле — как понятие, содержание которого отражает любые общественные проявления (экономические, политические), либо слишком узко — как понятие, характеризующее все, что связано с развитием только одной социальной сферы общества. По мнению ряда исследователей (И.И. Антонович, В.Е. Кемеров, Ю.М. Резник, В.А. Ядов и другие), социальное имеет четыре основных значения:

- 1) как надприродное, надорганическое существование человека, поднявшегося в своем развитии на уровень духовной жизни;
- 2) как синоним общественного (т.е. способ совместной деятельности или способ организации человеческих отношений);
- 3) как социетальное, т.е. служащее для обозначения совокупности отношений между людьми как представителями различных групп и общностей (классов, этносов и т.д.), осуществляемых в пределах всего социума или внутри его сфер жизнедеятельности;
- 4) как собирательное и нормативное понятие, обозначающее сферу государственного (или негосударственного) обеспечения условий труда и жизни людей, а также регулирования отношений между ними по поводу удовлетворения потребностей в защите их права на достойную жизнь.

В.Е. Кемеров обобщает исторически сложившиеся стереотипы словоупотребления, которые связывают социальное с предельно общим. В массовом научном сознании социальное выступает как абстрактное общее, к которому сводятся особые человеческие силы и индивидуальные различия. В этом случае социальное противопоставляется индивидуальному. Ещё Э. Дюркгейм, французский социолог-позитивист, предлагал рассматривать социальные факты как «вещи», полагая, что они выступают

как нечто внешнее по отношению к индивиду и обществу: «Социальный факт узнается лишь по той внешней принудительной власти, которую он имеет или сможет иметь над индивидами»¹. Формируясь как внешние к сознанию индивида элементы социальной среды, они, в свою очередь, влияют на сознание людей.

Другой стереотип фиксирует социальное как супериндивидуальное образование (группу, организацию, класс, массу, институт) или как безразличное к индивидуальному присутствию общей связи в самих людях (интерсубъективность). За рамками данного стереотипа остаётся процесс воспроизводства социального, протекающий в формах как непосредственной совместности, так и непосредственно индивидуальных. Вне поля зрения остаются опосредованные взаимозависимости социальных индивидов и определение их совместности не фигурами физического пространства, а композициями их деятельностей и отношений в социальном времени и социальном пространстве.

Семантический анализ происхождения слова «социальный» показывает, во-первых, неотъемлемую связь «социального» и «общественного» с эволюцией человека и человеческого сообщества, во-вторых, различие природы этих понятий². В «общественном» мы имеем дело с абсолютизацией наиболее общего, присущего данной целостности, в обозначении через «социальный» речь идет о структуре выявления отношения между общим, присущим всему целому, и отдельным, обособляющим части внутри целого, характеризующим их особенности и уровни влияния этих особенностей на общий характер развития целого. Таким образом, социальное выступает атрибутом *любых* общественных процессов, однако использование и применение термина «социальное» связано с *особенной* качественной характеристикой общественных отношений.

Так, в социологической концепции М. Вебера социальным называется «такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него»³. Акцентируя элемент осознанности социального действия действующим индивидом, Вебер отказывался отнести к социальному действию единообразное поведение людей, если оно не является результатом сознательной ориентации людей друг на друга, не основано на взаимных ожиданиях. Основной характеристикой социального действия как ориентированного на поведение «другого» («других») является именно сознательность, рациональная осмысленность этой ориентации; на этом и основывается различие общественного и социального: все, что происходит в обществе, имеет характер общественного, но не все — социального.

Применяя характеристику «социальное» к проблемам воспитания, мы фиксируем неразделимость целенаправленных процессов становления личности с общественными процессами в самом широком смысле (по С.И. Ожегову «общественный» — «относящийся к обществу, протекающий в обществе, связанный с деятельностью людей в обществе»⁴). Это подтверждает сложившаяся традиция в педагогике: воспитание входит в число универсалий, которые существуют в любой социальной системе, определяя ее структуру и динамику. Признание неотде-

¹ Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М. : Наука, 1991, С. 48.

² Плоткин М.М. Социальное влияние школьников. М. : Изд-во Ин-та педагогики социальной работы, 2003.

³ Вебер М. Избранные произведения : пер. с нем. М. : Прогресс, 1990, С. 603.

⁴ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М. : Рус. яз., 1987, С. 376.

лимости воспитания от человеческого общества нашло свое выражение в тезисе о том, что воспитание представляет собой сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества, в быт, общественно-производственную деятельность, творчество, духовность, процесс становления их людьми, развитыми личностями и индивидуальностями, важнейшим элементом производительных сил общества, созидателями собственного счастья.

Сходные мысли нашли своё отражение в ряде педагогических положений и идей о воспитании в широком социальном смысле, о социальной сущности воспитания, социальном характере воспитания, воспитании как объективном социальном явлении, *воспитании как общественном явлении* (А.И. Арнольдов, Б.З. Вульф, В.Е. Гмурман, Р.Г. Гурова, А.Н. Джуринский, Ф.Ф. Королев, Г.Б. Корнетов, Б.Т. Лихачев, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов, А.Г. Харчев, Г.Н. Филонов и другие). Воспитание как общественное явление необходимо для обеспечения жизни общества и индивида. Оно осуществляется в конкретно-исторических условиях в результате определенным образом сложившихся общественных отношений и образа жизни общества. Основным критерием его осуществления, реализации служит степень соответствия свойств и качеств личности требованиям жизни. Общественная сущность воспитания корреспондируется с широким социальным смыслом. В этом случае под социальным подразумеваются предельно общие черты, характеристики общества, цивилизации, социальных групп людей, противоречивость, амбивалентность, многомерность мира и самого человека.

Однако, с одной стороны, функции воспитания неизменны и универсальны, что обусловлено его местом в общественной структуре, с другой стороны — специфичны и изменчивы, что определяется уникальностью культурного, исторического, развития. Воспитание будучи общественным явлением редко служит «общим» воспитанием человека. Оно ограничено рамками возраста и образовательного учреждения. Воспитание не может быть одинаковым для всех времен и народов. Не существует вневременного и истинного воспитания. Важнейшая черта воспитания — его имплицитная историчность, что нашло отражение в хорошо известных идеях К.Д. Ушинского о народности в воспитании и А. Дистервега о культуросообразности воспитания.

По мере расширения проблем личностного становления, социализации, развития социальной инфраструктуры воспитания (в частности, появления государственных и общественных организаций, имеющих непосредственное или опосредованное отношение к социальному становлению личности), углубления научно-педагогической рефлексии воспитание приобретает вид *социального института*, т.е. исторически сложившейся устойчивой формы совместной деятельности членов общества по использованию общественных ресурсов для удовлетворения тех или иных социальных потребностей развивающегося общества. В характеристике «социальное» закрепляются роль и место воспитания как специфичной функции общества и государства, связанной с удовлетворением социальной потребности, а именно осмысленного возвращения членов общества¹. Реализация этой функции предполагает наличие ряда признаков, свойственных любому соци-

¹ Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня. М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2006.

альному институту, т.е. выражает определенным образом структурированные связи внутри общества на уровне социальных ролей, позитивных и негативных санкций, ресурсов и систем воспитания и управления и, самое важное, — локализации по отношению к другим социальным институтам определенных функций в общественной жизни.

Анализ историко-педагогического контекста позволяет утверждать, что по мере усложнения социальных проблем общества и социализации человека, которые находили свое отражение в содержании разнообразных представлений об основах социального становления человека, осуществлялись постепенные дифференциация и интеграция педагогического знания о социальном в воспитании, трактуемом как:

— условие общественного развития и способ бытия человека (И. Кант, Р. Оуэн, Платон);

— принцип воспитания (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров);

— задача государства по формированию и развитию человека как члена конкретного социума (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская);

— фактор влияния среды на развитие человека, требующий либо изоляции ребенка от средовых влияний (И.И. Бецкой, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо), либо оздоровления среды педагогическими средствами (И.Г. Песталоцци, С.Т. Шацкий, Н.Н. Иорданский, А.С. Макаренко);

— качественная характеристика воспитывающих отношений коллективности (А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, В.Н. Сорока-Росинский) или общинности (А. Нейл, П. Петерсен).

Все эти оттенки так или иначе вошли в трактовку социальных основ педагогики: шло ее обогащение социальными идеями, пересматривались взаимоотношения с социальными интересами, социальной практикой, усилилась социальная рефлексия проблем воспитания, возрос интерес к проблемам социализации личности. Использование предиката «социальное» сегодня связано со спецификой задач, возникающих у человека в процессе его социализации, а именно обретения им социальности как свойства, отражающего его способность быть членом общества.

Как собственно педагогическая категория понятие «социальное воспитание» формируется в конце XIX — начале XX века в связи со становлением социально-педагогического направления в воспитательной теории и практике, апологетом которого стал немец П. Наторп. Однако развитие социальной педагогики в XX веке оказалось неоднозначным. В определенной мере термин был дискредитирован. Для официальной советской педагогики социальное воспитание было синонимом либо «коммунистического воспитания» (А.В. Луначарский), либо борьбы с детской беспризорностью («соцвосы»). Немецкая социальная педагогика также оказалась под влиянием социального заказа Веймарской республики и идей национал-социализма. Как итог к концу XX века термин «социальное воспитание» несмотря на необычайно широкую частотность научного и педагогического употребления всё ещё не имеет конвенционального толкования.

Современное состояние теории социального воспитания связано с институционализацией социальной педагогики в 1990-е годы. XX столетия. Внимание к социальному воспитанию определено тем, что оно характеризуется сегодня как важнейший приоритет в образовании (М.М. Плоткин) и претендует на формиру-

вание отрасли социального и педагогического знания (Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, В.А. Сластенин и другие).

Теоретические представления о социальном воспитании, его содержании и возможностях связаны в первую очередь с уточнением методологических позиций, задающих способы осознания и восприятия педагогических феноменов. «Человекоразмерные», как назвал их В.С. Степин, науки не могут ограничиваться односторонним анализом собственного объекта изучения. Всё многообразие теоретических концепций, подходов, свойственное современной науке, в той или иной степени тяготеет к двум ведущим научным парадигмам, в различных классификациях обозначаемым по-разному: объективизм и субъективизм, макро- и микроуровни анализа, «нормативизм» и «интерпретативизм», «объясняющий» и «понимающий» подходы.

Нормативный общенаучный исследовательский подход заложен традицией позитивизма и свое развитие получил в концепциях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, К.Н. Леонтьева, А.С. Хомякова и других. Этот подход позволяет учесть объективные закономерности приобщения человека к нормам и ценностям общества, т.е. причинно-следственные детерминанты и функционально-ролевые механизмы формирования заданного стандарта личности в четко заданной системе ценностей. *Интерпретативный общенаучный подход*, зародившийся в «понимающей социологии» М. Вебера и «философии жизни» В. Дильтея, далее развитый идеями Дж.Г. Мида, П. Бергера и Т. Лукмана, Э. Гуссерля, С.Р. Булгакова, С.И. Гессена, К.Н. Вентцеля и В.В. Зеньковского и других, носит антисциентистскую, феноменологическую направленность. В методологии интерпретативного подхода актуализируется ориентация на культурные, ценностно-смысловые детерминанты самоопределения и самореализации индивида в предлагаемых социальных условиях.

Если основываться на нормативном (традиционном, объективистском) подходе, то характеристика социальных процессов будет сводиться, как отмечает Х. Абельс, к тому, что «все участники социального взаимодействия разделяют общую систему символов и значений, относящихся к социокультурной системе ценностей, которая обладает принудительной силой»¹. Социальные нормы и ценности — основа социальной жизни людей, поскольку они обеспечивают порядок, согласованность и стабильность общества. Среда как совокупность природных и социальных условий, в которых протекают развитие и деятельность человеческого общества, выступает по отношению к личности как необходимое условие её становления и развития, определяющее характер жизнедеятельности индивида. Позиция личности в данном системном взаимодействии строго детерминирована социально-средовыми условиями.

Ориентация воспитания на подобную традицию абсолютизирует значение социального как внешней среды по отношению к человеку. Воспитание, как часть этой среды, выполняет транслирующую и контролирующую функции. Результатом воспитания в этом случае становится человек как носитель социально заданных качеств, востребованных данным обществом, неукоснительно соблюдающий традиции, официальные нормы, ориентированный на социальные авторитеты.

¹ Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. СПб. : Алетейя, 1999. С. 45.

При реализации такой модели велика роль осознаваемого «*извне*»-выбора личности и ее активно «*вовне*»-деятельностной позиции.

С этих позиций представляется очень проблематичной сама возможность определения социального воспитания, поскольку «воспитание и так социально», являясь функцией общества, выполняя некую общественную миссию; оно всегда связано с задачами социального функционирования. Подтверждение тому — классическое определение Э. Дюркгейма, в котором зафиксировано представление о воспитании как о социально важном процессе введения новых поколений человеческих существ, «асоциальных к моменту рождения», в сферу «социальной жизни». На общественный характер воспитания обращал внимание А.В. Луначарский, утверждавший, что «нормальное» воспитание есть социальное: с точки зрения вопроса о целях воспитания противоречие между индивидуальным и общественным при социализме отпадает.

Но даже если представляется возможность выделить социальное воспитание, то его цели и задачи определяются преимущественно внешними приоритетами, связанными с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей. Данное понимание базируется на признании оппозиции «социальное — индивидуальное». Н.К. Крупская считала, что общественное воспитание складывается из воспитания общественных инстинктов, общественного сознания и общественных навыков. Сущность и содержание такого воспитания заведомо противопоставляется семейному, индивидуальному и пр. В свое время и И. Кант утверждал, что воспитание бывает частным или общественным.

Ограниченность нормативно-объясняющей методологии заключается в том, что она обосновывает специфику социального воспитания только макросоциальными характеристиками как внешне заданными процессами, влияющими на человека, и выражающимися в требовании приспособительных стратегий воспитания. Это не позволяет в полной мере учесть многообразие влияний и воздействий окружающего мира на человека в его рациональном и иррациональном существовании, ограничивает возможности воспитания рамками целенаправленной деятельности. Однако очевидно, что любой человек, чтобы быть принятым группой, должен получить в процессе социализации не только знания о структуре и значении социальных элементов, но и возможной их интерпретации.

Интерпретативный подход предполагает актуализацию субъективных значений (смыслов), которые возникают у личности во взаимодействии с социальным окружением, как условие эффективной социализации. В программной статье «Методологические основы символического интеракционизма» Г. Блумер целенаправленно акцентирует внимание на том, что с позиции символического интеракционизма «человек способен приписывать вещам значения, т.е. интерпретировать окружающую среду и тем самым создавать свой символический мир. Если человек намерен действовать, то он должен продемонстрировать себе и другим значения этого символического мира»¹.

Теоретизация социального воспитания ориентируется на индивидуальные характеристики ситуации, ее уникальность, на абстрагирование от общих характеристик. Ситуации социального воспитания приобретают характер неповторимости, единично-

¹ Абельс Х. Интеракция, идентичность... С. 58.

сти, в связи с чем актуализируются коммуникативные, эмоциональные, смысловые аспекты относительно контролируемой и направляемой социализации.

Подобный образ социального воспитания актуализирует проблему уточнения человеком своей социальной идентичности в процессе конструирования вокруг себя непротиворечивого мира. Личность выступает как творческое и активное образование, которое формирует свою среду в зависимости от собственных представлений об окружающих вещах.

Осознание существования неклассических основ научной рациональности с присущим им отказом от однозначных, прямолинейных схем, признание многозначности мира наряду с представлениями о возможности познания и понимания этого мира — все это делает актуальным не вопрос противопоставления / доминирования нормативно-объясняющих или интерпретативно-понимающих оснований теоретизации социальных феноменов, а вопрос возможности сочетания этих подходов на основе общенаучного принципа дополнительности¹.

Общенаучный принцип дополнительности позволяет преодолеть ограниченность эвристических возможностей нормативного и интерпретативного подходов и избежать односторонности в понимании педагогических феноменов, дополнив структурно-функциональное осмысление воспитания интерпретативно-понимающим, которое фиксирует его культурно-аксиологические и антропоцентрические размерности.

Благодаря нормативно-объясняющей тенденции в содержании социального воспитания на первое место выдвигается функция помощи, поддержки средствами социальной политики, социальной работы, социальной реабилитации и коррекции. Миссия социального воспитания при подобной направленности формируется в связи с необходимостью реагирования на рост социальных девиаций, аномии, представляющих угрозу стабильности обществу, или для поддержания «культурных эстафет». При этом цели, задачи социального воспитания, позиции участников социально-воспитательного процесса в нормативно-объясняющем образе ограничены возможностями объективной ситуации и уже заданы заранее: один (педагог, взрослый, родитель и т.д.) призван помочь другому (ребенку). Ведущей сферой социального воспитания, согласно М.А. Галагузовой, В.А. Никитину, Л.Е. Никитиной и другим, становится сфера индивидуальной помощи, прежде всего в социальном учреждении (приюте, реабилитационном центре).

Интерпретативно-понимающие характеристики феномена социального воспитания связаны с идеями признания субъектности человека в его самоопределении в мире (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Б.В. Куприянов, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, Т.В. Складорова, М.В. Шакурова, В.Р. Ясницкая и другие). Это очевидно на уровне формулирования принципов социального воспитания: вариативности, коллективности, центрации на личность, диалогичности, незавершимости — основы системы социального воспитания. Миссия социального воспитания определяется значимостью микрохарактеристик социального. Трудно не согласиться с А.В. Мудриком, определившим духовно-нравственные ценности общества как основу социального воспитания, а приобщение к ним — как цель. Реализация этой цели не сводится к помощи в затруднительных ситуациях. Она предполагает наличие у человека собственного опыта и его расширение, с тем чтобы стать субъектом социальных отношений и реализовать свою индивидуальность в реальных социальных условиях.

¹ Мудрик А.В. Социализация... ; Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. Новосибирск : Наука, 2002.

Чем термин «социальное» ограничивает понятие «воспитание» и чем его обогащает? «Социальное» означает некий взгляд, по М. Веберу «рационализацию», на происходящие в обществе процессы и явления, связанные с воспитанием. Воспитание — несомненно, общественное явление, но, к примеру, религиозный и психологический взгляды на воспитание будут различны. Использование предиката «социальное» может быть связано с задачами развития человека по мере становления его как социального существа, т.е. с достижением социальности.

Осмысление социального воспитания обогащает теорию и практику воспитания в современных условиях, во-первых, за счет того, что оно «раздвигает» границы и возможности (возрастные, социальные и пр.) воспитания, так как социальное воспитание имеет дело со всем многообразием факторов и условий, с которыми сталкивается человек в процессе своей жизни; во-вторых, признание социального воспитания означает признание факта многообразия субъектов воспитательной деятельности, осуществляемой в широком контексте многогранной, противоречивой, полисубъектной повседневной реальности. Разнообразные субъекты являются носителями разной социальности, и вряд ли можно говорить о единственно возможном воспитании. Это влечет за собой расширение содержательного контекста воспитания в целом.

Таким образом, феномен социального в воспитании находит свое выражение как в существовании социального контекста воспитания, так и в выделении определенной — социальной — направленности воспитания.

Потребности человека и общества в социальном и друг в друге объективно закономерны и требуют своего удовлетворения. Содержание этого процесса может иметь как позитивный, так и конфликтный характер, причем степень данного конфликта будет определяться характером противостояния общества и человека, их способностями и возможностями найти компромисс, удовлетворяющий запросам того и другого. Данное содержание может быть обеспечено в широком контексте взаимодействия, имеющего организованные и стихийные формы, с использованием средств и способов, направленных на то, чтобы данные отношения состоялись позитивно. Они могут быть разнообразными, что и составляет объем социального в процессе воспитания.

Список использованной литературы

1. Абельс, Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию [Текст] / Х. Абельс. — СПб. : Алетей, 1999. — 272 с.
2. Вебер, М. Избранные произведения [Текст] : пер. с нем. / М. Вебер. — М. : Прогресс, 1990.
3. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии [Текст] / Э. Дюркгейм. — М. : Наука, 1991. — 574 с.
4. Мудрик, А.В. Социализация вчера и сегодня [Текст] / А.В. Мудрик. — М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2006. — 432 с.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой. — М. : Рус. яз., 1987. — 787 с.
6. Плоткин, М.М. Социальное воспитание школьников [Текст] / М.М. Плоткин. — М. : Изд-во Ин-та педагогики социальной работы, 2003. — 200 с.
7. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект [Текст] / М.В. Ромм. — Новосибирск : Наука, 2002. — 275 с.
8. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов [Текст] : монограф. / Т.А. Ромм. — Новосибирск : Наука, 2007. — 380 с.



Методология развития личности

Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина, С.Н. Белова, В.В. Ноздрачев

ИНТЕГРАЦИЯ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ЕГЭ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Представлены методология и опыт реализации интегративного подхода в процессе подготовки старшеклассников к единому государственному экзамену (ЕГЭ), возможности реализации в этой работе лично ориентированных образовательных технологий. Актуальность проблемы обусловлена заметной неудовлетворенностью части педагогов, родителей, старшеклассников, руководителей образовательных учреждений содержанием экзаменационных заданий, степенью их сложности, равно как и эффективностью работы школьных педагогов по подготовке старших школьников к сдаче ЕГЭ.

единый государственный экзамен (ЕГЭ), интегративный подход, лично ориентированный подход, модернизация образования, образовательный процесс, общеобразовательная школа.

Одна из наиболее актуальных проблем школьного образования — проблема качества процесса, условий и результатов становления и развития личности обучающегося. Для ее решения чрезвычайно важно рассматривать ученика как активного субъекта образовательного процесса, его центральную фигуру. Кроме того, существует острая необходимость преодоления противоречий между практической значимостью построения лично ориентированных моделей образовательного процесса в школе и отсутствием адекватной системы оценивания результатов обучения.

Приоритеты образовательной политики Российской Федерации связаны с обеспечением государственных гарантий доступности качественного образования независимо от уровня доходов, места проживания, национальной принадлежности граждан. Однако в условиях сложной социально-экономической ситуации эти гарантии не всегда обеспечиваются в полной мере. Вот почему к числу актуальных задач модернизации российского общего образования относится создание независимой от органов управления образованием государственной системы оценки качества образования, которая должна стать действенным и надежным инструментом повышения эффективности образовательной деятельности.

Результатом вступления Российской Федерации в Болонское соглашение стало усиление внимания к проблеме контроля качества образования, поскольку это соглашение предполагает «создание независимых от национальных прави-

тельств и международных организаций, аккредитационных агентств, формирующих государственную систему объективного контроля качества образования и осуществляющих оценку знаний, умений, навыков, способов деятельности, приобретенных выпускниками общеобразовательных учреждений»¹.

Одним из элементов такой системы является единый государственный экзамен (ЕГЭ), введенный в 2001 году в Российской Федерации. Подготовка к участию в эксперименте по введению ЕГЭ была связана с погружением в содержание и процедуру освоения новой формы итоговой аттестации выпускников школ. За прошедшие годы ЕГЭ значительно изменил понимание результатов деятельности общеобразовательной школы, существенно обострил внимание общества к оценке качества подготовки молодежи к жизни и труду в условиях рыночных отношений, острой конкуренции работников в динамично изменяющемся российском обществе. ЕГЭ во многом изменил и понимание результатов труда самого педагога, всей образовательной деятельности школы, обострил проблему современного содержания образования.

Единый государственный экзамен — своеобразная «финишная прямая» педагогической деятельности в школе, когда оценивается качество работы каждого участника образовательного процесса и определяется результативность совместных усилий, направленных на развитие личности ученика. Подготовка к ЕГЭ не должна быть сведена к кратковременной педагогической акции. Это достаточно ответственная, *систематическая* работа всего школьного коллектива, включая руководителя образовательного учреждения, его заместителей, руководителей методических объединений, учителей-предметников, классных руководителей, педагогов-психологов, родителей учащихся и, конечно же, самих выпускников.

Подготовка к ЕГЭ требует ее интеграции в целостный образовательный процесс. Мудрые учителя начинают подготовку к экзаменам (но никак не «натаскивание»!) с первых часов реализации образовательных программ по предмету. Делают они это опосредованно, не «запугивая» предстоящей проверкой, стремятся ориентировать детей на успех, а не на избежание неудачи, умело анализируют образовательные и личностные достижения школьников, с тем чтобы обеспечить их «восхождение по лестнице успеха», вселить в детские души уверенность в преодолении трудностей, сформировать готовность к саморегуляции и самоорганизации.

Каждое учебное занятие, каждая домашняя работа, индивидуальная консультация могут внести серьезный вклад в качественную подготовку к экзамену, если учитель разработал соответствующую образовательную технологию, продумал все этапы своей деятельности и согласовал их с работой классного руководителя, других учителей-предметников, учащихся и родителей.

Личностно ориентированная развивающая технология подготовки выпускников к ЕГЭ по образовательным предметам строится на основе следующих положений.

Во-первых, она разрабатывается под **конкретный педагогический замысел**, в основе которого, безусловно, должна быть **авторская гуманистическая позиция учителя**. В этом контексте важно рассматривать ЕГЭ как механизм управления качеством становления и развития личности выпускника, а не только как инструмент измерения конечного результата его образовательной деятельно-

¹ Болонская декларация. П. 4.

сти в школе. Подготовка к ЕГЭ призвана служить саморазвитию личности обучающегося, формированию его способности ориентироваться в системе ценностей, в потребностях современной жизни. В процессе подготовки к новой форме итоговой аттестации чрезвычайную важность приобретает формирование умений выпускника осуществлять непрерывное самообразование, самоорганизацию, саморегуляцию, самосовершенствование.

Одна из важнейших гуманистических идей подготовки к ЕГЭ — оказание помощи выпускнику в выборе будущей жизненной траектории, в самоопределении и профессиональной ориентации.

Во-вторых, технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций в процессе подготовки к ЕГЭ строится в строгом соответствии с системой образовательных целей и задач, имеющей форму **конкретного ожидаемого результата**. Логика технологической цепочки такова: разработка ведущих концептуальных идей построения образовательного процесса по предмету (в том числе подготовки к экзамену) — моделирование образовательного процесса на уровне предмета, учебного занятия, самообразования ученика — программирование (корректировка или разработка образовательных программ на основе государственных образовательных стандартов) — конструирование учебно-тематических планов, технологических карт усвоения стержневых идей предмета, разделов, тем, а также поурочных планов — реализация образовательной деятельности — рефлексия процесса и результата освоения образовательных программ.

В-третьих, технология подготовки к ЕГЭ предусматривает взаимодействие учителя и учащихся **на творческой договорной основе**. Возможно, следует начинать подготовку с серии учебных занятий, индивидуальных и групповых консультаций, собеседований, на которых стоит уточнить функции и обязанности педагога и учащихся. Очень важно осуществить прогнозирование ожидаемых результатов ЕГЭ по отношению к каждому ученику с учетом его образовательного потенциала. Естественно, эту работу необходимо провести на строго научной основе, с привлечением педагога-психолога. Учитель обязательно информирует выпускников об особенностях технологии подготовки к ЕГЭ или вместе с детьми выбирает ее оптимальный вариант.

В-четвертых, осуществляются **поэтапное планирование и последовательное (пошаговое) воплощение** педагогических действий и операций, используется идея **алгоритмизации**. С этой целью разрабатывается и реализуется план действий учителя и учащихся по подготовке к ЕГЭ.

В-пятых, органической частью технологии подготовки к ЕГЭ являются **диагностические процедуры**, содержащие критерии, показатели и инструментарий для измерения характеристик процесса, условий и результатов образовательной деятельности.

Таким образом, подготовка к ЕГЭ достигает технологического уровня, если представлена в виде научно обоснованного педагогического замысла (системы образовательных идей, концепции), системы педагогических целей и задач, предписаний по их реализации, описания содержания и последовательности процедур, действий, операций и может быть воспроизведена при заданных условиях и средствах любым учителем.

Технология деятельности учителя-предметника по подготовке выпускников к проведению ЕГЭ включает следующие этапы: концептуализация и параметризация образовательной деятельности, этапы диагностико-прогностический, целеполагания, планирования, конструирования и реализации учебных занятий, контрольно-регулирующий и этап рефлексии.

1. Этап концептуализации и параметризации образовательной деятельности по предмету. Задачами этапа являются:

- изучение концепции модернизации общего образования, ее ведущих идей в области теории и практики;
- анализ требований государственного образовательного стандарта (обязательного минимума содержания среднего общего образования) по предмету;
- разработка ведущих концептуальных идей построения образовательного процесса по предмету, в том числе подготовки к экзамену;
- определение критериев, показателей и инструментариев измерения процесса, условий и результатов освоения образовательной программы.

2. Диагностико-прогностический этап. В его задачи входят сбор и анализ информации о реальных образовательных возможностях выпускников, технологическое прогнозирование возможных затруднений школьников в выполнении контрольно-измерительных материалов, планирование ожидаемых результатов ЕГЭ по общеобразовательным предметам.

На этом этапе важная роль отводится педагогическому консилиуму как коллективной форме анализа образовательных достижений школьников и планирования системы педагогических действий по оказанию помощи конкретным выпускникам в их подготовке к ЕГЭ. Педагогический консилиум — это своего рода малый педагогический совет, профессиональный разговор педагога-психолога, школьного врача, представителей родительского комитета, учителей-предметников, работающих в конкретном классе. Ответственность за его подготовку возлагается на классного руководителя. Педконсилиум в выпускных классах проходит с участием заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе. Он проводится не менее двух раз в течение учебного года, на осенних и весенних каникулах. Его продолжительность — не более 1,5 часа.

В обязанности классного руководителя (в отдельных случаях — заместителя директора школы) входят сбор и систематизация аналитико-диагностических материалов по изучению образовательных возможностей выпускников, технологическому прогнозированию типичных и индивидуальных затруднений школьников в выполнении контрольно-измерительных материалов, планированию ожидаемых результатов ЕГЭ по ряду предметов.

Вначале педконсилиуму представляется доклад классного руководителя на тему «Характеристика образовательного потенциала выпускников класса», который может быть подготовлен по следующему плану:

1. Анализ образовательных возможностей каждого выпускника класса.

1.1. Отношение к школе, к образовательной деятельности (активно положительное, пассивно положительное, ситуативное, активно отрицательное, пассивно отрицательное).

1.2. Отношение к освоению образовательных программ по предметам, выносимым на ЕГЭ (активно положительное, пассивно положительное, ситуативное, активно отрицательное, пассивно отрицательное).

1.3. Состояние здоровья каждого ученика (практически здоров, имеет отклонения в здоровье, хронические заболевания).

1.4. Особенности умственной работоспособности (восходящий тип, т.е. постепенное возрастание интенсивности и объема работы при выраженном снижении ошибок или их постоянстве; нисходящий тип, т.е. снижение работоспособности с одновременным нарастанием количества ошибок от одного задания к другому; ровный тип — высокие качественные показатели при небольшом колебании (0,5 %) в течение учебного дня; неопределенный тип — колебания интенсивности и качества работы (от +4 до минус 6 %) с тенденцией к снижению объема выполненной работы).

1.5. Уровень сформированности общеучебных умений: темпа чтения, письма, устного счета, умения выделять главное в устной и письменной речи, сравнивать и сопоставлять, обобщать и систематизировать, осуществлять самоорганизацию и рефлекссию образовательной деятельности, демонстрировать сформированность оценочно-ценностных суждений, вступать в диалог с книгой, с одноклассником, с учителем (оптимальный, допустимый, критический).

1.6. Уровень сформированности мотивационно-ценностных, эмоционально-волевых, интеллектуальных, организационно-деятельностных, коммуникативных и рефлексивных качеств личности (оптимальный, допустимый, критический).

1.7. Семейное воздействие (активно положительное, пассивно положительное, ситуативное, активно отрицательное, пассивно отрицательное).

2. Контрольный уровень усвоения учебного материала (различение или распознавание — «2», понимание и запоминание — «3», применение на практике по образцу — «4», творческий уровень — «5»).

3. Планируемый уровень освоения образовательных программ по предметам, выносимым на ЕГЭ (понимание и запоминание — «3», применение на практике по образцу — «4», творческий уровень — «5»).

4. Система мер по оказанию педагогической помощи выпускникам в достижении планируемого уровня освоения образовательных программ по предметам, выносимым на ЕГЭ.

Чрезвычайно важно обеспечить объективность и достоверность характеристики образовательных возможностей школьников за счет использования разнообразных источников информации, применения адекватных методик изучения, обязательного использования методов, позволяющих школьникам осуществить рефлекссию своего духовно-нравственного, психофизиологического, коммуникативного, организационно-деятельностного и образовательного потенциала.

Вторая часть педконсилиума посвящается коллективному обсуждению доклада классного руководителя. Затем принимается решение, предусматривающее конкретные меры по оказанию педагогической помощи выпускникам в достижении планируемого уровня освоения образовательных программ по предметам, выносимым на ЕГЭ.

Подобные педконсилиумы необходимы и в 10 классе.

В работе целого ряда учителей русского языка, математики, биологии, химии, физики г. Курска наблюдается следующий вариант использования результатов педагогического консилиума в организации образовательной деятельности школьников.

Поурочные планы предваряет технологическая карта изучения состояния и развития образовательного потенциала школьников (табл. 1), которая служит конкретизации целей учебных занятий, определению индивидуальных образовательных задач, сравнению конечных результатов с уровнем обучаемости школьников. Такого рода информация способствует дифференциации образовательной деятельности, определению механизмов развития личности.

Т а б л и ц а 1

Технологическая карта изучения состояния и развития образовательного потенциала школьников

Ф.И.О.	Показатели состояния и развития образовательного потенциала					
	Качество усвоения ЗУН	Качество сформированности общеучебных умений	Отношение к учебе	Познавательный интерес к изучению	Психофизиологические возможности (сила воли, внимание, память, мышление, воображение, работоспособность и др.)	Самоорганизация
	Р П	Р П	Р П	Р П	Р П	Р П

Р П Р П Р П Р П Р П Р П

1. Азаров А. П.

Условные обозначения: Р — реальное состояние; П — планируемый уровень развития.

3. Этап целеполагания предусматривает определение системы целей и задач образовательной деятельности по предмету по отношению к каждому выпускнику. На этом этапе осуществляются актуализация задач изучения учебного предмета в школе, их декомпозиция на различные разделы и темы. Определяются стержневые идеи учебного курса, разделов, тем. Происходит оформление целей и задач ведущих разделов и тем в учебно-тематическом планировании, декомпозиция задач темы в образовательные цели конкретных учебных занятий. Определяются индивидуальные образовательные цели школьников.

Системообразующую роль в технологии подготовки выпускников к ЕГЭ выполняют цели. В самом общем виде цель — это ожидаемый, желаемый, прогнозируемый результат деятельности. Задача выступает формой конкретного вы-

ражения цели. Задачи подготовки к ЕГЭ должны быть интегрированы в систему образовательных целей, реализуемых в школе.

Учитель, приступая к определению цели образовательной деятельности по предмету:

- изучает требования образовательного стандарта и программы;
- определяет, что должен знать и уметь школьник к концу изучения предмета, раздела, темы;
- анализирует информацию об образовательном потенциале обучающихся, определяет доминирующие способы учения школьников;
- выявляет типичные и индивидуальные затруднения школьников в освоении учебного курса, раздела, темы;
- выявляет типичные ошибки выпускников, допущенные в ходе итоговой аттестации в форме ЕГЭ;
- определяет совместно с обучающимися общие и индивидуальные цели образовательной деятельности школьников по предмету, а также задачи, связанные с подготовкой к ЕГЭ (в число такого рода задач могут входить развитие умений правильно прочесть толкование учебных заданий, развитие умений осуществлять саморегуляцию и самоорганизацию в образовательной деятельности в определенный временной промежуток, а именно — развитие умений выполнять задания в тестовой форме, фиксировать результаты в бланках ответов № 1 и № 2);
- определяет приемы учебной работы, которыми важно овладеть школьнику;
- выявляет ценностные ориентиры, которые могут обеспечить личностную заинтересованность школьника в результате обучения, в качестве подготовки к ЕГЭ.

После того как цель определена, она становится ориентиром в отборе основного содержания, методов и средств обучения, форм организации познавательной деятельности школьников.

4. Этап планирования.

Качество подготовки к ЕГЭ во многом зависит от того, насколько основательно и обоснованно выполняется тематическое и поурочное планирование. В настоящее время школе предоставлено право самостоятельно разрабатывать образовательные программы. Учителя имеют возможность нестандартно подходить к планированию образовательного процесса; выбирать оптимальную, с их точки зрения, последовательность изучения материала в пределах темы; определять количество часов на освоение разделов и тем курса в пределах того объема времени, которое отводится на изучение учебного предмета; учитывать уровни обученности и обучаемости школьников и в соответствии с ними строить тематическое и поурочное планирование.

Анализ процесса подготовки к ЕГЭ и его результатов по целому ряду учебных предметов свидетельствует о наличии широко распространенных педагогических ошибок в планируемой педагогической деятельности. К их числу относятся:

- несоответствие содержания учебно-тематического планов требованиям образовательных программ по общеобразовательным предметам, рекомендованным департаментом общего среднего образования Министерства образования и науки Российской Федерации;
- отсутствие интеграции между учебными курсами, изучаемыми школьниками в различных классах;

— формальное отношение к целеполаганию на уровнях учебного предмета, раздела, темы, учебных занятий, а также индивидуальной самостоятельной деятельности обучающегося;

— отсутствие взаимосвязи между целями урока с предшествующими ему и последующими учебными занятиями;

— недооценка диагностических процедур (определения критериев и показателей результативности освоения образовательных программ, изучения уровня обучаемости и обученности школьников, определения качества освоения ими образовательных программ и пр.), позволяющих сделать заключение о степени обоснованности подготовленных планов;

— недостаточное внимание планированию теоретических обобщений знаний, самостоятельной работы с различными источниками, практической части программы;

— недостаточное внимание планированию работы по освоению школьниками стержневых идей предмета, раздела, темы и, наоборот, излишнее внимание к второстепенному материалу, которой предлагается школьникам для ознакомления (а не изучения);

— преимущественное планирование учебных занятий одного типа (чаще всего уроков по усвоению нового материала, закреплению знаний и умений), что не соответствует логике процесса усвоения учащимися знаний;

— недооценка учебных занятий, обеспечивающих систематизацию знаний и умений школьников;

— недостаточное внимание планированию деятельности по развитию общеучебных умений школьников, по формированию у них навыков четкого, краткого (но полного) письменного изложения ответа на поставленный вопрос, умения оформлять ответ в форме, предложенной в режиме ЕГЭ;

— недостаточное внимание планированию работы с использованием новых информационных технологий, тестовых заданий открытого и закрытого типов.

Чтобы не допустить указанных недостатков планирования, учитель в процессе подготовки выпускников к ЕГЭ может воспользоваться такой формой конструирования образовательного процесса, совмещающей в себе традиционное тематическое планирование с поурочным, как *технологическая карта дифференцированной подготовки выпускника школы к ЕГЭ по учебному предмету* (табл. 2).

Сущностной характеристикой технологической карты является представление в ней образовательного процесса на уровне технологии (проектирования и конструирования), включая описание действий учителя и учащегося в процессе целеполагания, организации, контроля, регулирования и рефлексии.

Технологическая карта позволяет представить образовательный процесс в виде целостной системы учебных занятий, взаимосвязанных на всех этапах — целевом, содержательном, операционно-деятельностном, контрольно-регулирующем, рефлексивном. В ней предусмотрено планирование целей развития учащихся и усвоения ими знаний, формирования и развития специальных умений. Данные параметры являются конечными результатами усвоения школьниками учебного материала.

Конечные результаты усвоения учащимися учебного материала планируются посредством определения целей учебной темы и отбора фактов, понятий, правил, формул, законов, составляющих основу практической подготовки.

Отбор содержания материала каждого раздела и распределение его по темам осуществляются на основе работы с учебной программой и стандартом по общеобразовательным предметам. Для большей наглядности содержание заносится в технологическую карту, в которую также можно внести межпредметные связи, более четко определить преемственные связи между разделами и темами. Все это позволяет учителю оптимально структурировать учебный предмет в логике ЕГЭ.

Затем учитель приступает к планированию изучения каждой учебной темы с учетом особенностей усвоения и типичных учебных затруднений, с анализом результатов единого государственного экзамена предыдущего года.

Т а б л и ц а 2

Технологическая карта дифференцированной подготовки выпускников к ЕГЭ по учебному предмету

Ф.И.О. учащегося	Образовательный потенциал	Реальные и планируемые результаты усвоения учебного предмета по уровням	Проблемы выполнения контрольно-измерительных материалов	Результаты школьных репетиционных ЕГЭ
------------------	---------------------------	---	---	---------------------------------------

А В С 1 2 3 4 5 6 7 8 КоэфРеп
тро.тиц
нь он-
е ны
раб.ЕГЭ
ты

	1	2	3	4	5	р	п	р	п	р	п	
Ак им ов Иго рь	4	3	3	4	4							+ + + + + - - - дек 3 —3 мар —?
Ба- ла- ни- на Ан ас- та- сия	5	4	5	5	4							- - - - - + + + дек 4 —4 мар т— 5
...												

Ит
ого

<p>Образовательный потенциал (оценивается по пятибалльной системе):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мотивация готовности к ЕГЭ. 2. Умение учиться (темп чтения, письма). 3. Интеллектуальные способности (анализ, синтез). 4. Уровень самоорганизации. 5. Здоровье. 	<p>Проблемы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Работа с бланками. 2. Медленный темп чтения заданий и текста. 3. Неправильное понимание задания. 4. Незнание критериев оценки уровней А, В, С. 5. Неумение оперативно, быстро работать. 6. Неумение мобилизоваться, концентрироваться. 7. Волнение, страх. 8. Неспособность снять эмоциональное напряжение, создать творческое настроение
<p>А, В, С — уровни усвоения учебного материала. р — реальный результат, п — планируемый результат.</p>	

5. Этап конструирования и реализации учебных занятий.

При конструировании учебного занятия необходимо учитывать типичные затруднения школьников в выполнении тестовых заданий открытого и закрытого типов, определять совместно с учащимися причины возникновения затруднений, устранять по возможности обнаруженные пробелы, обеспечивать рефлексию учащихся по поводу своих способов учебной работы в процессе выполнения домашнего задания в логике ЕГЭ. Следует обеспечивать усвоение методики воспроизведения изученного материала в логике ЕГЭ, осознание школьниками своих способов проработки учебной информации с использованием тестовых заданий открытого и закрытого типов. Особую важность представляют закрепление знаний и способов действий, требующих внутрипредметных и межпредметных связей, которые лежат в основе тестовых заданий в логике ЕГЭ; усвоение учащимися знаний и способов деятельности на уровне их применения в разнообразных вариантах выполнения контрольно-измерительных материалов (на уровнях воспроизведения, применения знаний по образцу и их творческого применения). С этой целью учителя должны включать в различные этапы урока тестовые задания в логике ЕГЭ, развивать у школьников умение самостоятельно разрабатывать тестовые задания с учетом своего индивидуального познавательного стиля, создавать условия, способствующие самоорганизации познавательной деятельности.

Следует конструировать домашние задания на составление тестовых заданий открытого или закрытого типа в логике ЕГЭ (по выбору учащихся) и подготовку ключа к ответу.

В процессе учебных занятий особую важность имеет объективная качественная оценка работы класса и отдельных учащихся в логике подготовки к ЕГЭ с анализом степени успешности в овладении тестовыми заданиями и недостатков в деятельности учащихся, с рекомендациями по преодолению недостатков. Учителю важно инициировать рефлексию учащихся по поводу эмоционального состояния и качества своей деятельности, взаимодействия с учителем и одноклассниками. Необходимо обеспечивать реализацию принципов саморегуляции и сотрудничества.

6. Контрольно-регулирующий этап.

Для изучения уровня подготовки выпускников к ЕГЭ целесообразно после освоения стержневых тем предмета проводить проверку и оценку знаний, а также способов деятельности с применением тестовых заданий открытого и закрытого типов в логике ЕГЭ, с использованием контрольно-измерительных материалов при повторении ранее изученных тем. Тестовые задания обязательно должны содержать инструкцию для учащегося. При составлении контрольно-измерительных материалов учителю необходимо руководствоваться таблицей распределения времени на ответы уровня воспроизведения (А), уровня применения знаний по образцу (Б), уровня творческого применения знаний (С).

Желательно, чтобы ответы заполнялись в бланках ЕГЭ.

7. Этап рефлексии.

Результаты ЕГЭ по общеобразовательным предметам оформляются в организационно-педагогическом документе «Справка по результатам ЕГЭ».

Для определения качества подготовки к ЕГЭ в общеобразовательном учреждении учителю-предметнику необходимо иметь следующий информационно-аналитический материал:

1. Анализ качества педагогической деятельности по содержанию, правилам и технологии подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ.

2. Анализ качества инструктажа с учащимися по выполнению контрольно-измерительных материалов.

3. Анализ качества результатов проведения репетиционных испытаний, выявление факторов, повышающих и понижающих качество проведения репетиционных испытаний.

4. Анализ типичных затруднений, выявленных в ходе проведения репетиционных испытаний.

5. Реализация предложений по устранению выявленных недочетов в ходе проведения репетиционных испытаний.

Учителю предстоит подготовить также следующие материалы:

— анализ качества индивидуальных и групповых консультаций;

— распределение предметов по выбору.

Для составления справки «Качество результатов ЕГЭ» учителю-предметнику необходимо внести в таблицы количественные показатели рубежной, промежуточной, годовой аттестации, репетиционных испытаний выпускников, сдающих ЕГЭ по предмету, а также свои предложения по модернизации педагогической деятельности в процессе подготовки и проведения ЕГЭ в школе, по обеспечению качества общего образования.

Список использованной литературы

1. Абдуллина, О.А. Мониторинг качества профессиональной подготовки [Текст] / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. — 1998. — № 3. — С. 30—35.

2. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий [Текст] / В.С. Аванесов. — М.: Ассоциация инженеров-педагогов, 1996. — 190 с.

3. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний [Текст] / В.С. Аванесов. — М., 1994. — 135 с.

4. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки [Текст] : избр. психологические тр. / Б.Г. Ананьев. — М., 1983. — 227 с.

5. Афанасьева, М.П. Управление качеством образования в общеобразовательном учреждении [Текст] / М.П. Афанасьева [и др.] // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 1. — С. 36—38.
6. Башарина, Л.А. Мониторинг учебного процесса в средней школе [Текст] / Л.А. Башарина // Завуч. — 2001. — № 5. — С. 26—31.
7. Бенькович, Т.М. Мониторинг эффективности обучения [Текст] / Т.М. Бенькович // Среднее профессиональное образование. — 2003. — № 4. — С. 23 — 26.
8. Берка, К. Измерения: понятия, теории, проблемы [Текст] / К. Берка. — М. : Прогресс, 1989. — 318 с.
9. Вилмс, Дж. Мониторинг деятельности школы [Текст] : рук. для преподавателей / Дж. Вилмс. — Лондон : Фалмер-Пресс, 1992.
10. Грабарь, М.И. Проблема измерений и проверка гипотез при мониторинге результатов обучения [Текст] / М.И. Грабарь // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2000. — № 3.
11. Давыденко, Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика [Текст] / Т.М. Давыденко. — М. : — Белгород, 1995. — 252 с.
12. Давыденко, Т.М. Проектирование учебного занятия — основа успешности обучения [Текст] / Т.М. Давыденко, Е.В. Тонков. — Белгород, 2003.
13. Кальней, В.А. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. — М. : Пед. о-во России, 2000. — 316 с.
14. Коваленко, В.И. Педагогический мониторинг: концептуальная модель и технологии реализации [Текст] / В.И. Коваленко, П.Е. Решетников. — Белгород, 2002. — 150 с.
15. Контроль качества и оценка в образовании [Текст] : мат. междунар. конф. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. — 158 с.
16. Корсак, К. Тесты не роскошь и не идеал [Текст] / К. Корсак // Народное образование. — 2002. — № 8.
17. Корсак, К. О качестве систем педагогических измерений [Текст] / К. Корсак // Народное образование. — 2002. — № 8. — С. 93—97.
18. Кулемин, А.М. Квалиметрический мониторинг в системе общего образования [Текст] / А.М. Кулемин // Педагогика. — 2001. — № 3. — С. 47—50.
19. Майоров, А.Н. Мониторинг региональных образовательных систем и эффективности реализации социальных проектов [Текст] / А.Н. Майоров [и др.]. — М. : Полиграфсервис, 1999. — 222 с.
20. Поташник, М.М. Управление качеством образования в вопросах и ответах [Текст] / М.М. Поташник // Народное образование. — 2002. — № 1.
21. Севрук, А.И. Мониторинг информационного обеспечения качества в образовании [Текст] / А.И. Севрук. — Пермь, 2001. — 212 с.
22. Хижняк, О.С. Управление качеством образования как педагогическая проблема [Текст] / О.С. Хижняк [и др.] // Завуч. — 2001. — № 5. — С. 45—49.
23. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С.Е. Шишов. — М., 2000. — 320 с.

Е.Н. Брежнев

**ЛИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР
МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА:
СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

Анализируется феномен экономической культуры личности с точки зрения традиций и подходов, сложившихся в философско-педагогической антропологии, раскрываются особенности и принципы воспитания экономической культуры молодежи в практи-

ке современного профессионального образования. Основной акцент автором сделан на органической связи социально-нравственного и экономического развития молодежи.

личность, социально-нравственное развитие, молодежь, экономическая культура, начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, модернизация образования, философско-педагогическая антропология.

Для понимания сущности современного человека как объекта культуры важна концепция русских философов конца XIX — начала XX века Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, П.Ф. Флоренского и других, согласно которой человек — это высшая духовная ценность, эпицентр культуры. По их мнению, обретая себя, свою сущность, человек должен стать частью человечества, постигая и творя его культуру. Основной тезис русской гуманистической мысли: личность — неповторимый индивид, не заменимый иной ценностью, человек — вершина творения. Так, Н.А. Бердяев писал: «Личность человеческая... есть целый мир. Человек — микрокосм и заключает в себе все»¹. По мнению В.С. Соловьева, «человеческая личность — бесконечна»². Б.П. Вышеславцев считал, что личность есть «высшее единство познающего, оценивающего и действующего субъекта»³. С.Л. Франк также утверждал первичность личности, считая ее носителем и творцом духовных ценностей⁴. По мнению Л.П. Карсавина, «личность есть... определенная сущность, единственная в своем роде незаменимая и многосторонняя»⁵.

Взгляды философов гуманистического направления значимы и сегодня, когда на первый план в картине мира выдвигается человек, его мысли и поступки, его жизнь.

Русские философы отстаивали необходимость создания условий для непрерывного саморазвития творческого потенциала личности, отстаивали идею активности субъекта и ответственности человека за самосозидаемость. Так, В.С. Соловьев писал: «Всякое преобразование должно делаться изнутри — из ума и сердца человеческого»⁶. С.Л. Франк говорил, что «основной, важнейшей, ограничивающей силой человеческого знания является «внутренняя ограниченность направления его внимания»⁷, а Н.А. Бердяев утверждал: «Интересен лишь человек, в котором есть прорыв в бесконечность»⁸. Таким образом, русские философы считали что человек, обладающий экономической культурой, более адаптирован к жизни, способен более полно раскрыть свой внутренний потенциал.

Для нас важна утверждавшаяся русскими философами идея духовности как общечеловеческого принципа существования человечества. Так, В.С. Соловьев верил, что нравственность превращает в золото все, к чему она прикасается, а «нравственное совершенство — та неисчерпаемая энергия, которая может

¹ Бердяев Н.А. Судьба России. Ростов-н/Д : Феникс, 1997. С. 313.

² Соловьев В.С. Оправдание добра: Нравственная философия. М. : Республика, 1996. С. 202.

³ Вышеславцев Б.П. Этика преображенного эроса. М. : Республика, 1994. С. 185.

⁴ Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. СПб. : Наука, 1995.

⁵ Цит. по : Лосский Н.О. История русской философии. М., 1990. С. 385.

⁶ Соловьев В.С. Оправдание добра: Нравственная философия. М. : Республика, 1996. С. 6.

⁷ Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. СПб. : Наука, 1995. С. 567.

⁸ Бердяев Н.А. Судьба России. Ростов-н/Д : Феникс, 1997. С. 350.

и должна двигать все сферы человеческой деятельности...»¹. С.Л. Франк же утверждал, что «человек есть живой центр духовных сил»².

Воспитание экономической культуры должно исходить из ментальности русского человека, должно основываться на духовности, лучших традициях и меценатстве русского купечества, должно идти через активное приобщение к национальной культуре. Успешность этого процесса зависит от того, насколько он будет взаимосвязан с ориентацией на приоритет духовных общечеловеческих ценностей. Не менее важны в этом контексте идеи Н.А. Бердяева о соотношении человека и окружающей среды. По мнению философа, комфортно в окружающем мире культуры будет себя чувствовать тот тип людей, который «находится в гармоническом соотношении с мировой средой»³.

Исходя из этого, можно предположить, что непонимание окружающей действительности приводит человека в тупик, человек же экономической культуры активен и творчески относится к жизни. Н.А. Бердяев утверждал, что «нерешение вопроса экономического не дает возможность реализовать свободу... Свобода ограничивается... экономикой, которая делается всевластной»⁴. Задача человека, по его мнению, — понять, что «экономика есть необходимое условие жизни...», но цель и смысл человеческой жизни лежат «совсем не в этом необходимом базисе жизни...»⁵.

С взглядами Н.А. Бердяева перекликается мнение В.С. Соловьева: «Придавать в человеке только деятеля экономического — производителя, собственника и потребителя общественных благ — есть точка зрения ложная и безнравственная..., истинно человеческий интерес вызывается только тем, как и для чего человек действует в этой определенной области», а «самый факт экономических бедствий есть свидетельство, что экономические отношения не связаны как должно с началом добра, не организованы нравственно»⁶.

Изучение взглядов русских философов конца XIX — начала XX века позволяет понять, что человек — эпицентр культуры, вершина творения. Только постигая и творя культуру, он способен стать частью человечества. Русские философы отстаивали идеи субъективности личности и ответственности человека за самосозидаемость. В этом их взгляды совпадают с взглядами философов-экзистенциалистов, в частности, с их убеждением в том, что человек должен понимать в экономике лишь необходимое условие жизни, что экономика не всевластна, что все-таки главное — человек.

Исследование процесса становления современного рабочего побуждает нас обратиться к герменевтическому направлению (Х.-Г. Гадамер, В.Г. Кузнецов, И.И. Сулима). Так И.И. Сулима считает, что герменевтика «...представляет собой методологическую базу строительства гуманистической коммуникации в процесс обучения и воспитания»⁷. Х.-Г. Гадамер рассуждал о сущности человеческого образования, считая, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом. Для нас значимы идеи представителей философско-герменевтического направления о необходимости строительства гуманистической коммуникации

¹ Соловьев В.С. Оправдание добра... С. 15.

² Франк С.Л. Предмет знания... С. 441.

³ Бердяев Н.А. Судьба России... С. 342.

⁴ Там же. С. 264—265.

⁵ Там же. С. 268.

⁶ Соловьев В.С. Оправдание добра... С. 296—297.

⁷ Сулима И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. 1999. № 1. С. 43.

в процессе обучения и воспитания, об их направленности на развитие личности как субъекта творческой деятельности, на ее становление в гармонии с собой и обществом.

Представители философской антропологии предметно исследуют различные стороны человеческого существования. Их идеи о человеке как творце и носителе культуры значимы для понимания направлений воспитания современного культурного человека. Философы данного направления стремились к целостному пониманию человека, утверждали его активность и ответственность за свою деятельность. К примеру, З. Ротхакер считал человека живой и творческой личностью, субъективным центром и исходным пунктом активности. Г. Плеснер рассматривал человека как величайшую ценность, считая его существом, занимающим центральное место в мире. М. Шелер подчеркивал самооценку человека, утверждая, что личность не «есть», а «становится».

Взгляды представителей философской антропологии позволяют уточнить сущность современного человека, человека экономической культуры: он — активен, ответственен за свое существование, понимает свое предназначение в окружающем его мире культуры.

В современной гуманистической философии также представлены идеи уникальности и ценности человека, его ответственности за собственное существование. По мнению М. Мамардашвили, главная задача и предназначение человека — «исполниться в качестве человека, родиться вторично гражданином Мира». Философ утверждает необходимость постоянной работы человека над самим собой, самостоятельности и активности человека в самостроительстве: «...человек создается... с участием его самого, его индивидуальных усилий...». Человек должен осознавать то, что с ним происходит, добиваться всего посредством собственных усилий, не дожидаясь ничего, «от потусторонне «высшей» игры»¹.

Позиция автора исследования основывается на том, что современный человек должен принимать решения в различных ситуациях, должен нести ответственность за результаты своего труда, за сформированность моделей экономического повеления и экономически значимых качеств личности: инициативности, предприимчивости и т. п.

Теоретический анализ позволяет утверждать, что экономическая культура является частью общей культуры человека. Имея свои специфические черты, она все же сохраняет все главные признаки понятия «культура». В русле представляемого исследования для раскрытия сути термина «экономическая культура» необходимо проанализировать сущность понятия «культура».

Ни одно понятие общественной науки не вызывает, пожалуй, такого многообразия трактовок и определений. Существуют различные теоретические концепции о сущности культуры, перспективах ее развития, влиянии на человека и его жизнь. В настоящее время насчитывается несколько сотен определений этого понятия. Так, французский ученый А. Моль выделяет около 250 определений. О культуре говорят применительно к разным сферам общественной жизни. Характерной чертой современных определений культуры является их возрастающее и усложняющееся многообразие и многозначимость. Говорят о культуре духовной и материальной, о культуре

¹ Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М. : Прогресс, 1990.

экологической, экономической, технологической, о культуре труда и т.д. Свои понятия культуры возникают в психологии, социологии, педагогике.

Приведем некоторые из этих определений, чтобы выявить в них наиболее существенные для данного исследования компоненты. Ю.В. Ананьев считает, что человек должен осознавать себя ответственным за собственную жизнь, а это возможно только в случае, если есть понимание того, что происходит с самим человеком и окружающим его миром, в том числе в сфере экономики. Необходимо, как бы ни поворачивалась судьба человека, что бы ни случилось, быть достойным звания человека. Упущение современного мира — невозможность, нежелание признать достоинство человека.

Нам очень близка позиция М.К. Мамардашвили относительно экономической самостоятельности, под которой он понимает «возможность и способность свободного труда». Иными словами, человек должен вести свое дело сообразно своему смыслу. Экономически независимый человек может выбрать сам «вид и форму своего труда»¹. Это особенно значимо в настоящее время, ведь рынок труда сегодня нестабилен и будущим рабочим, выпускникам профессионально-технических училищ (ПТУ), возможно, придется участвовать в создании новых рабочих мест для других людей. Они должны понимать свои возможности в этой жизни, а подобное понимание гарантирует владение экономической культурой.

Г.С. Батищев рассматривает человека как существо, постоянно находящееся в поиске себя. Мудрость жизни в том, что человеку не дано сразу и изначально быть «субъектом сотворенным, личностью», ему нужно быть настойчивым, чтобы разыскать и обрести себя самого — себя более подлинного, нежели тот, кого он первоначально в себе застал.

Таким образом, можно утверждать, что экономическая культура поможет человеку разобраться в себе и обрести себя истинного. Особенно важно воспитание экономической культуры у учащихся, в том числе учащихся профтехучилищ, так как именно во время учебы происходит становление будущего профессионала, а, как верно подметил тот же Г.С. Батищев, первая ступенька лестницы — опора всем остальным.

По мнению К.А. Шварцмана, современное общество нуждается в личности, которой присущи активность, динамичность, умение быстро ориентироваться в сложных ситуациях, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности за выполняемую функцию, поскольку именно человек с его мировоззрением и уровнем культуры решает судьбу перестройки общества.

Л.Н. Коган считает, что назначение человека — полностью реализовать свои жизненные силы и возможности, подняться над своей ограниченностью, возвыситься до общечеловеческих, вселенских критериев, стать в полном смысле человеком. Рассуждая о проблеме человека, Л.Н. Коган утверждает неповторимость и самоценность жизни любого человека, его ответственность за самозидание. Только та деятельность дает возможность человеку реализовать себя, раскрыть свою индивидуальность, свои способности и дарования, которая выполняется человеком свободно, являясь его внутренней потребностью. Именно такая деятельность будет включена в то, что мы называем личной жизнью человека.

Задача экономического образования — сделать экономическую культуру личностной потребностью каждого учащегося, а события окружающей экономи-

¹ Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию... С. 211.

ческой жизни — «своими», понятными, доступными, не воспринимаемыми враждебно или негативно. Это приведет человека к пониманию самого себя и своего назначения в жизни, к активной самореализации, свободной жизнедеятельности.

Современный итальянский философ Н. Аббаньяно говорит об уникальности человека, осуждая его отчуждение и превращение в средство. Человек — это прежде всего личность, единственная и неповторимая реальность. Человеческая экзистенция, по мнению философа, всегда есть существование в мире, т.е. в определенной ситуации. События, их переплетение постоянно ставят перед человеком проблемы его бытия и предназначения. Понимание событий приведет к изменению их в свою пользу. В этом позиция автора согласуется с мнением философа: понимание приводит человека к подлинному существованию. Указывает Н. Аббаньяно и на сопричастность человека к жизни других людей, отрицая его изолированность, ведь человек как разумное существо должен сосуществовать и сотрудничать с теми, кто его окружает. Отношения между людьми — величайшая ценность. Каждый должен формировать себя как неповторимую личность в солидарном сообществе и упорядоченном мире. Подлинная личность должна ставить на первое место солидарность и понимание в отношениях с другими людьми. Более того, человек должен признавать и уважать в других их собственную индивидуальность, утверждая свою.

Интересны для нас идеи Н. Аббаньяно о человеческой деятельности. Философ считает, что те правила, которыми человек руководствуется (в том числе в сфере экономической деятельности) основываются на ясном, или воображаемом, или ложном решении этой проблемы. В таком аспекте особенно важно развитие у учащихся научного экономического мышления взамен обыденного: это поможет им наиболее объективно судить об окружающей экономической действительности.

Таким образом, в рассмотренных философских концепциях человек представлен как существо культурное, свободное и активное, способное к творческой и созидательной деятельности, к проектированию своего будущего на основе осмысленного его понимания; существо, осознающее собственную уникальность и уникальность других людей, ответственное за свое самоосуществление и стремящееся к взаимодействию с другими людьми.

Эволюция современных философских воззрений обусловила принципиальные изменения и в психологических взглядах и концепциях, которые также выступают в данном исследовании в роли методологических основ воспитания экономической культуры будущих рабочих. Рассматривая психологические вопросы развития экономической культуры учащихся, необходимо отметить, что к сегодняшнему дню появился ряд исследований по экономической психологии, в которых высказываются идеи связи психологии и экономики (Л.И. Абалкин, А.Т. Аганбегян, Б.Г. Ананьев, П.Г. Бунич, О.С. Дейнека, Т.И. Заславская, А.И. Китов, В.В. Куликов, А.И. Муравьев, Г.Х. Попов и другие).

Трудности прохождения реформ в нашей стране во многом обусловлены психологической неготовностью к ним людей, так как за предыдущие годы у населения России сложилась психология иждивенчества, когда именно от государства ожидают улучшения своего благосостояния и в ухудшении жизненного уровня винят только государство, практически не предпринимая никаких личных усилий к улучшению своего жизненного статуса.

Вместе с тем Э. Шпрангер, рассматривая существующие типы личности, выделил тип «экономического человека», которому присущи созидательность,

практичность, стремление к полезности познания и деятельности, активность мышления, а Б.Г. Ананьев выделил в структуре личности «экономический статус», считая его одним из основополагающих структурных элементов адаптации человека к окружающему его миру экономики.

Обосновывая процесс воспитания экономической культуры как личностного качества, необходимо определить сам подход к понятию «личность». Существуют различные теории личности, разработанные как отечественными, так и зарубежными учеными. Большой вклад в изучение сущности личности внесли Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Кон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон и другие исследователи.

Для нас наибольшую ценность представляют идеи гуманистической психологии, представители которой рассматривают человека как целостную творческую личность, постоянно создающую себя и ясно понимающую свое назначение в жизни. Сторонников гуманистических теорий личности интересует прежде всего то, как сам человек воспринимает, понимает и отменяет реальные события своей жизни. Так, К. Роджерс исходит из того, что каждый человек, будучи существом, наделенным сознанием, сам для себя является высшим экспертом, определяющим смысл жизни, ее цели и ценности. Он описывает личность в терминах самости, считая, что учащиеся вполне способны сами направлять свой собственный рост, так как учение — это изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта, связанного со всей личностью. Не менее продуктивна концепция А. Маслоу, считающего, что по мере развития человек должен подниматься в иерархии своих потребностей от физиологических до духовно-нравственных — таких, как потребность в самоуважении и самоактуализации. В понимании исследователя основа личности — самоактуализация, стремление к самосовершенствованию и самовыражению, а самоактуализация — это стремление человека самоосуществиться, движение вперед к тому, чем он может быть, т.е. это процесс постоянного развития и практической реализации своих возможностей. Главное предназначение человека — открытие своей идентичности и своего подлинного «я». Г. Олпорт отмечает: чтобы существовать как личность, человек должен ставить перед собой новые задачи, развивая свой собственный взгляд на мир, поскольку личность существует лишь в процессе постановки и достижения новых, все более сложных целей. По его мнению, в основе активности личности, всей ее деятельности лежит внутренняя потребность изменить себя и окружающий мир.

Анализируя гуманистическую теорию личности, можно сделать вывод, что представители этого направления обращаются к осмыслению феномена «я-концепции» как образования, влияющего на поведение человека. Р. Бернс определял «я-концепцию» как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой. Образ «я», формирующийся под воздействием различных внешних влияний, оказывает воздействие на восприятие человеком себя, других, мира в целом. Позитивная «я-концепция» способствует тому, что человек чувствует себя счастливым, лучше адаптируется и преодолевает трудности. Позитивную «я-концепцию» можно приравнять к принятию человеком себя, ощущению себя величайшей ценностью.

Рассматривая процесс воспитания современного рабочего, мы опираемся на мнение К. Роджерса о необходимости специальной работы, направленной на развитие у учащихся позитивной «я-концепции», о необходимости привить ощу-

щение собственной ценности, компетентности и значимости, так как только в этом случае индивид приобретает свободу выбора, способность к актуализации своих потенциальных возможностей, понимание смысла внутри самого себя. Именно такой человек, по мнению ученого, приобретает свою собственную уникальность.

Таким образом, психологи, оказавшие существенное влияние на развитие гуманистического подхода к личности, рассматривают человека как активного творца собственной жизни, который обладает свободой выбирать и развивать свой особый путь в жизни, добиваться своих жизненных целей.

Проблема личности, ее становления и развития поставлена в работах многих отечественных психологов. Анализ их воззрений дает основание утверждать, что, несмотря на интерес к такой категории, как личность единая, достаточно разработанной теории нет. Субъективный подход к исследованию личности, представление о человеке как о субъекте собственной жизни рассматривается в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, И.С. Кона, В.А. Петровского, А.Н. Леонтьева, В.М. Мясищева, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна и других. По мнению ученых, поведение личности должно обуславливаться собственным выбором, а суть личности заключается в способности человека действовать ответственно и самостоятельно. Личность — это человек, свободно, самостоятельно и ответственно определяющий свое место в жизни, в обществе, в культуре.

Р.С. Немов считает, что личность — это понятие, характеризующее человека и его деяния в целом, а Б.Г. Ананьев подчеркивает, что личность — это прежде всего сознательный индивид, стремящийся к сознательной организации и саморегуляции деятельности. Д.И. Фельдштейн считает личность динамичным и пластичным образованием, утверждая, что основным способом ее бытия является развитие, т.е. удовлетворение потребности постоянно выходить за свои пределы. Его определению личности созвучна трактовка К.А. Абульхановой-Славской личности как развивающегося, качественно изменяющегося и становящегося во времени объекта. Эти взгляды на сущность личности подчеркивают активное, деятельностное начало человека, реализуя которое, он может осуществить свои реальные отношения с действительностью, влияя на свою жизнь и изменяя себя.

Рассматривая вопрос личностного становления, анализируя литературу по этому вопросу, можно сделать вывод, что оно является индивидуально-социальным явлением. В.А. Петровский связывает становление личности с раскрытием собственной природы человека, присвоением и созиданием им предметов культуры, обретением круга значимых других существ и проявлением себя перед самим собой. Л.И. Анциферова писала, что повышение уровня креативности, взаимодействия личности с окружающим предметным и социальным миром приведет к тому, что внутренний мир ее станет богаче. Б.Ф. Ломов считал, что раскрыть основные свойства личности можно только через анализ отношений «индивид — общество», а П.М. Якобсон утверждал, что становление зрелой личности невозможно без ее социальной зрелости, которая выражается в том, насколько адекватно понимает человек свое место в обществе, как он откликается на важные явления социальной жизни.

Согласно Э. Фромму, развитие личности должно идти свободно, оно неподвластно любой высшей силе или цели, кроме самосовершенствования личности. Ни-

какая внешняя сила — ни государство, ни коллектив — не должна манипулировать индивидом как личностью. В этом контексте экономическая культура выступает как защита от манипуляций государства и, возможно, других людей. Е.Н. Шиянов и С.В. Недбаева считают, что процесс становления личности связан со способностью человека управлять собственной жизнью и развитием. По мере становления личности роль человека в собственной судьбе возрастает. Человек становится, по словам Н.А. Логиновой, «творцом своей индивидуальной истории». Он стремится к раскрытию своих сущностных сил, согласовывая свою жизнедеятельность с внешними обстоятельствами. Для нашего исследования важен такой подход к становлению личности, так как он утверждает гармоничное соединение индивидуального и социального начал в человеке. Достижение личного совершенства не должно идти за счет других, что, к сожалению, очень часто наблюдается, особенно в сфере экономики.

Рассмотрение концепций личности в современной психологии приводит к выводу, что личность есть психологическое образование по своей природе социальное, представляющее систему потребностно-мотивационных отношений, координирующее и направляющее становление человека. Главной характеристикой, определяющей бытие личности, является субъективность как исходное начало в человеке, выражающее сущность его внутреннего мира. Необходимо воспринимать личность в ее самобытности и целостности. Образование, становясь центральным феноменом культуры, все более активно ориентируется на утверждение сущностного, личностного начала в человеке. Следует отметить, что личностно ориентированное обучение — это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций воспитанников, т.е. суть личностно ориентированного обучения — в создании условий для проявления и развития личности, которая, будучи носителем сознания и воли, может развиваться только добровольно.

Психологи выделяют следующие характеристики личностно ориентированного обучения:

— признание обоюдного опыта обучающего и учащегося как ценности (В.А. Петровский, В.И. Слободчиков);

— культивирование уникальности субъектного опыта обучающегося и признание его как важного источника жизнедеятельности (В.А. Петровский, И.С. Якиманская);

— построение педагогических влияний с опорой на субъективный опыт учащегося (И.С. Якиманская).

Переход к личностной парадигме — закономерный итог развития образовательного мышления человека, когда на смену поверхностно-предметному освоению мира приходит его глубинно-смысловое постижение человеком как субъектом. Личностно ориентированное обучение подразумевает поворот к личности, уважение ее достоинства, принятие ее личных целей, интересов и запросов. Процесс воспитания экономической культуры следует считать процессом становления личности, направленным на развитие ее способностей и протекающим с их учетом.

По утверждению Р. Бернса, в период юности центральными проблемами «я-концепции» являются выбор профессии и продвижение в профессиональной сфере. Очень часто выпускники профессионально-технических учебных заведений не могут найти работу по полученной специальности, все большее количество молодых

людей, окончивших ПТУ, оказывается без жизненной перспективы. Невозможность найти работу заставляет их усомниться в своей способности нести ответственность за самого себя. Все их ожидания стремительно девальвируются, они лишаются одной из главных составляющих своей социальной идентичности. В такой ситуации человек теряет возможность решать вопросы самоопределения. Ему необходима реальная перспектива приобщения к какой-либо сфере трудовой деятельности. Проблемы молодого возраста не всегда можно разрешить привычными способами, они серьезно затрудняют реализацию жизненных замыслов. В конце концов может произойти блокировка таких базовых потребностей возраста, как самоутверждение, самореализация, самоопределение в настоящем и будущем.

В рамках рассматриваемой проблемы важен подход Л.Н. Куликовой к юношескому возрасту как к периоду, сенситивному для наиболее полного, непрерывного, ценностно-ориентированного саморазвития человека. Чем в большей степени самореализуется человек, тем в большей мере он расположен к счастью. Нельзя забывать и о том, что именно на основе экономического «я» формируется «я» профессиональное. Таким образом, юношескому возрасту присуща потребность в независимом существовании и принятии решений о начале карьеры.

Итак, рассмотрение проблемы с философских позиций приводит нас к заключению: современный человек должен быть активным и самостоятельным, способным к творческой, созидательной деятельности, к проектированию своего будущего на основе его осмысленного понимания; он должен стремиться к взаимодействию с другими людьми на основе морали и нравственности, должен быть ответственным за свое самоосуществление.

Анализ психологических исследований показывает, что личность человека есть психологическое образование, координирующее направление становления человека. Субъектность — главная характеристика, определяющая бытие личности, а юность есть особый период становления человека, когда весьма интенсивно протекает его личностное и профессиональное самоопределение.

Ценностным регулятивом жизнедеятельности человека и вместе с тем деятельностью, направленной на преобразование мира и самого человека, является культура. Экономическую культуру можно определить как своеобразный вид общей культуры, функционирующий в определенном пространстве экономических отношений. Культура, в том числе и экономическая, должна стать внутренним личностным качеством, которое будет способствовать вхождению человека в социокультурную среду, его самоосуществлению и самореализации.

Л.Н. Коган считает культуру системой, выступающей мерой и способом формирования и развития сущностных сил человека в ходе его социальной деятельности, «хранителем и реальным бытием косвенного жизненного опыта человека». М.К. Мамардашвили полагает, что «культура — это усилие человека быть», Э. Кассирер — что «культура — это процесс прогрессирующего самоосвобождения человека». А.И. Арнольдов утверждает, что культура есть «реальная сила, направленная на утверждение истинно человеческого в человеке». С.Л. Франк рассматривал культуру как «выравнивание в вере, постепенное и непрерывное нравственное и умственное совершенствование человека». Ю.В. Ананьев считал, что «культура — внутренняя потребность человека в раскрытии самого себя (содержание) и такой баланс человека, который позволяет

ему быть предметом (форма)», а В.С. Библер называет культуру формой «самодетерминации индивида в горизонте личности».

Правомочно, на наш взгляд, выделить еще один подход к определению культуры — аксиологический. А.И. Быстрова и В.А. Киселев определяют культуру как совокупность ценностей (материальных и духовных), А.И. Арнольдов — как систему взглядов, оценок и интересов человека. М. Хайдеггер полагает, что культура — это «реализация верхних ценностей путем культивирования высших человеческих достоинств». Г.П. Выжлецов определил ее сферой реализации ценностей. Ортега-и-Гассет полагает, что культура — это «система живых идей, которыми обладает каждое время, которыми время живет». Международная конференция ЮНЕСКО «Образование и культура» (1995 год) трактует культуру как совокупность идеалов, ценностей, верований, отношений между людьми, норм поведения, характерных для конкретной нации.

Таким образом, можно выделить следующие методологические позиции для определения понятия «культура»: культура — творческая жизнедеятельность человека; культура — фактор созидания человека, раскрытие его сущности; культура — ценностный регулятив жизнедеятельности человека. Для нас наиболее ценны аксиологический и деятельностный подходы к определению сущности культуры, когда культура представляется как творческая деятельность человека, направленная на преобразование мира и природы, общественных отношений и самого человека, регулирующая ценностные отношения человека к миру.

Экономическая культура — это проекция общей культуры на сферу экономики, это культурный компонент экономической деятельности человека. Данный вид культуры — один из важнейших факторов успеха экономической деятельности. Именно он формирует целостность экономической системы и образа жизни современного общества. Экономическая культура — своеобразный вид общей культуры, функционирующий внутри экономики. Органично впитывая в себя ряд особенностей, характерных для других подсистем общей культуры, экономическая культура обладает и рядом специфических черт, благодаря которым можно воспринимать и рассматривать ее как самостоятельное понятие. Так, она связана с экономической деятельностью людей и через нее проявляется. Она существует в определенном пространстве экономических отношений и тесно связана с правом и нравственностью, поскольку именно от них зависит, какие экономические действия могут позволить себе люди.

Культура — явление многогранное, неоднозначное. Общество как мир культуры — особый социальный механизм, устремленный к развитию человека. Его можно представить в виде пирамиды, вершиной которой является человек — величайшая ценность. А.И. Арнольдов считает культуру результатом связи человека с миром и утверждения в нем. По его мнению, социальное назначение культуры состоит в раскрытии и развитии сущностных сил человека, но для успешной самореализации человеку необходимо и самому активно включаться в процесс культурного образования. А.Н. Быстрова и В.А. Киселев, рассуждая о сущности и назначении культуры, выделяют следующие ее функции: адаптивную, функцию передачи социального опыта, информативно-познавательную, коммуникативную, регулятивную, гуманистическую. Именно культура помогает человеку приспособиться к объективному миру и овладеть позитивным опытом. Через нее идет диа-

лог с миром, в ней зафиксированы нормы, идеалы деятельности и поведения человека, она развивает личность.

Рассматривая сущность экономической культуры как социальной памяти общества, можно выделить следующие ее функции:

- трансляционная (передача из прошлого в современность тех ценностей и норм, которые лежат в основе экономических отношений);
- селекционная (отбор тех норм, которые необходимы для решения задач в настоящем);
- инновационная (обновление норм и ценностей, привлечение их из других культур).

Экономическая культура может выполнять еще одно назначение в обществе: она может формировать личность, способную самореализовываться в современных социально-экономических условиях. В этом случае она выполняет следующие функции:

- познавательная (получение научных знаний о функционировании экономики, осмысление экономической действительности);
- мировоззренческая (формирование основных экономических идей, взглядов, представлений);
- воспитательная (превращение знаний в убеждения и ценностные ориентации).

Сложнейший процесс организации жизни человека невозможен без всесторонней культурной базы. В этом аспекте воззрения ученых особенно важны, поскольку они доказывают: владение экономической культурой поможет человеку обрести самую себя, существенно увеличит шансы на жизненный успех и позволит занять сознательную и активную гражданскую позицию.

Анализ литературы и реалии практики профессионального образования убеждают, что экономическая культура способствует социализации учащихся, т.е. вхождению их в соответствующую социокультурную среду через усвоение экономических ролей и приобретение определенных личностных качеств. Владение экономической культурой поможет им осознать свою сопричастность к целям общественного развития и способствовать их реализации наравне со всеми.

Таким образом, в результате экономической социализации человек должен почувствовать себя субъектом экономической деятельности, способным выстроить свой собственный индивидуальный экономический путь. Необходимо говорить о культуре, в том числе экономической, как о внутреннем личностном качестве человека, его творческой направленности на раскрытие своих сил и способностей. Человек будет культурным существом в той мере, в какой освободится от власти внешних обстоятельств, и его развитие станет результатом его собственной деятельности.

Список использованной литературы

1. Аббаньяно, Н. Мудрость философии и проблема пашей жизни [Текст] / Н. Аббаньяно. — СПб. : Алетей, 1998. — 305 с.
2. Аббаньяно, Н. Антропологическая проблема морали [Текст] / Н. Аббаньяно // Философские науки. — 1991. — № 11. — С.153—166.
3. Абросимов, В.Н. Конструирование образовательной среды формирования экономической культуры школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Абросимов. — Красноярск, 2000. — 19 с.

4. Алексеев, А.И. Между социализмом и рынком: судьба экономической культуры в России [Текст] / А.И. Алексеев, Ю.А. Симагин, Р.В. Рывкина // Вопросы философии. — 1996. — № 2. — С. 147—149.
5. Андреева, И.П. Экономическое образование в России: динамика социальных функций [Текст] / И.П. Андреева. — СПб. : Изд-во СПбУЭФ, 1999. — 177 с.
6. Бердяев, Н.А. Судьба России [Текст] / Н.А. Бердяев. — Ростов-н/Д : Феникс, 1997.
7. Вышеславцев, Б.П. Этика преображенного эроса [Текст] / Б.П. Вышеславцев. — М. : Республика, 1994. — 368 с.
8. Лосский, Н.О. История русской философии [Текст] / Н.О. Лосский. — М., 1990.
9. Любичева, В.Ф. Методологические основания формирования современной экономической культуры: Философские основания этики бизнеса. Кн.1, 2 [Текст] / В.Ф. Любичева, В.М. Моныхов. — М. ; Новокузнецк : Изд-во ИПК, 1998. — 149 с.
10. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию [Текст] / М.К. Мамардашвили. — М. : Прогресс, 1990.
11. Новиков, А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования [Текст] / А.М. Новиков // Педагогика. — 1998. — № 3. — С. 11—17.
12. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
13. Смирнов, И.П. Профессионально-техническое образование: ретроспектива и перспектива [Текст] / И.П. Смирнова // Профтехобразование России: Итоги XX века и прогнозы : сб. — М. : ИРПО, 1999. — С. 11—32.
14. Соловьев, В.С. Оправдание добра: Нравственная философия [Текст] / В.С. Соловьев. — М. : Республика, 1996. — 479 с.
15. Сулима, И.И. Философская герменевтика и образование [Текст] / И.И. Сулима // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 36—42.
16. Франк, С.Л. Предмет знания. Душа человека [Текст] / С.Л. Франк. — СПб. : Наука, 1995. — 656 с.
17. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.

С.В. Пашков

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ОБЛИКА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПРИОБЩЕНИЯ ЮНОШЕСТВА К ОСНОВАМ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Анализируются феномен духовно-нравственной культуры личности с позиций современной христианской антропологии и возможности курса «Основы православной культуры» в развитии социально-нравственного опыта молодежи, пропаганды ценностей и норм христианской морали. Даны авторская трактовка сущности духовно-нравственной культуры личности, понимание ценностно-смысловых, содержательных и организационных основ современного социального воспитания молодежи.

молодежь, социальное воспитание, личность, духовно-нравственная культура, христианские ценности, христианская мораль, православная культура.

Развитие отечественного образования в последние два десятилетия уже невозможно представить без тесного взаимодействия школы и церкви, без их совместных усилий по духовному оздоровлению общества, напряженной совместной работы по укреплению нравственности вступающего в жизнь поколения молодежи. Такое взаимодействие сложилось не сразу, не вдруг. Оно стало результатом долгих и болезненных поисков линий сотрудничества, точек согласия, компромиссов в борьбе за главную общую цель — духовное возрождение человека, избавление его от опасных социальных пороков, порожденных временем безверия, безнравственности, духовного опустошения и оскудения.

Существующий разрыв между глобальными и специфически национальными интересами, между невиданным развитием знаний и возможностями их усвоения, между духовными и материальными компонентами жизни привел систему образования к необходимости создания новой стратегии, не порывающей с достижениями предшествующих эпох и нацеленной на духовное обогащение последующих поколений. Сегодня уже невозможно представить любую российскую школу, лицей или гимназию, колледж или университет без приобщения юношества к духовным истокам своей национальной культуры, без постижения важнейших нравственных императивов, норм, ценностей, укорененных в православной вере. Действительно, невозможно размышлять о русской культуре, о традициях и обычаях русского этноса, не увязывая их генезис с историей русской православной церкви. Да и сама русская национальная история едва ли может быть объективно изложена без религиозного контекста, без опоры на духовную составляющую русского менталитета, русского национального самосознания и русского мира как особой, уникальной социокультурной среды, задающей истинно коллективистский — *со-труженический, со-страдательный, со-переживающий* — характер бытия русского человека.

В рамках возобновившегося в последние годы диалога с православной церковью современные исследователи не только доказывают жизненную необходимость рассмотрения всех проблем образования и воспитания в контексте отечественной культуры, но и подчеркивают непреходящее значение и особую актуальность задачи раскрытия педагогического потенциала православия. Следует признать, что выработка современной концепции этнокультурного, православного образования молодежи, создание и апробация программы такой работы, поиск и отработка эффективных технологий ее реализации происходят в напряженной и острой борьбе мнений, взглядов, различных точек зрения, в продолжительных дискуссиях о том, какими путями должно развиваться образование, какие идеи и смыслы нуждаются в первостепенной реализации, какова должна быть логика такой работы, как строить подготовку к ведению этой работы педагогов-практиков.

Историко-культурная укорененность православного воспитания обнаруживается на аксеологическом уровне организации жизни социума и поэтому *проблему усвоения и сохранения культурных традиций следует решать через усвоение и сохранение образа жизни*, который формируется, реализуется и корректируется в культурно-образовательной среде через взаимодействие трех ее составляющих — семьи, церкви и школы. Углубление интереса к духовно-нравственным аспектам воспитания и образования, к духовности обращает к православному воспитанию как к духовной традиции отечественной педагогики.

Опыт педагогов, практикующих в этой области, представляет интерес для многих регионов, активно берущих на вооружение программу «Основы православной культуры» и реализующих ее в учреждениях общего, дополнительного и профессионального образования. Православное воспитание является одной из разновидностей этнокультурных педагогических систем и обладает рядом общих с ними признаков. В качестве цели, объекта, субъекта своей деятельности оно рассматривает *развивающуюся* личность, в качестве способа функционирования — педагогическую деятельность. Структура системы этнокультурного православного воспитания может быть представлена традиционными компонентами педагогической системы, а именно: ее целями и задачами, принципами, функциями, содержанием, формами, методами, средствами. При этом цель воспитания является системообразующим фактором. Православное воспитание молодежи ориентировано на то, чтобы прививаемые детям нравственные ценности и определенный тип нравственного поведения сознательно и свободно реализовывались ими впоследствии во всех сферах жизни — в семье, в обществе, государстве.

Стремясь выявить духовные ценности, духовный потенциал современного юношества, мы провели опрос старшеклассников Белгородской области, в котором приняли участие около 2000 человек в возрасте 14—17 лет, представлявших в равной пропорции все районы региона. В выборочной совокупности были адекватно представлены половозрастной и социальный состав старших школьников, их наиболее типичные группы. Каковы же итоги этого опроса?

Как показали полученные результаты, основное занятие ребят — учеба. Их отношение к ней во многом может определить их будущее. Из числа опрошенных 83 % ответили, что учатся «с неохотой, преодолевая себя». После окончания школы лишь 48 % собираются продолжить своё образование, 15 % юношей планируют пойти служить в армию. Учеба в школе не представляет для большинства респондентов никакого интереса, ибо знания, которые они получают, являются «оторванными от реальной жизни», а сама система передачи знаний вселяет в их душу «скуку и желание побыстрее пройти этот этап». Почти все старшеклассники — 94 % опрошенных — утверждают: сегодня социально успешен «не тот, кто добросовестно учился», а тот, «кому повезло», «у кого есть деньги», «у кого есть связи», «кому помогли родители или родственники». Не все школьники намерены продолжить свое образование, получить профессию, жить и работать в своей стране. Об этом свидетельствуют сочинения ребят, в которых часто встречаются проявления социальной апатии, нигилизма, собственной социальной бесперспективности.

Национальный состав старшеклассников представлен преимущественно русскими, хотя миграционные процессы в последнее десятилетие существенно изменили национальный состав населения Центральной России. Согласно статистическим данным, и в Белгородской области доля русских заметно сокращается. Понятно, что все традиционные черты русского менталитета, все его типичные характеристики старшеклассники видят, понимают, принимают. По их мнению, типичные отличительные черты русского этноса — *сострадание, сопереживание, соучастие, взаимопомощь, милосердие, добротворчество, дружелюбность, уважение к предкам, дружелюбие*, однако ребята комментируют их весьма своеобразно.

Ценностная сфера сознания старшеклассников формируется сегодня преимущественно вне школы, и главную роль в этом играют средства массовой ин-

формации. Все 100 % детей проводят досуг с семьей у телевизора, хотя общение происходит и при выполнении хозяйственных обязанностей, в работе по дому, в уходе за животными. Именно активные формы проведения досуга способствуют формированию личности целенаправленной и активной и, конечно же, огромную роль в этом играет труд. Наши наблюдения и анализ эмпирических материалов показывают стремительное сокращение объема и содержания трудовой деятельности в общем бюджете времени сельских старшеклассников. Простые формы крестьянского труда «уходят» из жизни сельских детей. Не только традиционный сельскохозяйственный труд, но и труд домашний, связанный с распределением трудовых обязанностей между членами семьи, все менее становится трудом кооперированным, ориентирующим на включение старшеклассника в сопричастное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Но мы знаем, что только через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, не только выражает меру совместно достигаемого общего блага, общей ценности, но и проявляет личностный смысл (значение для меня), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного отношения личности к самому процессу труда, его содержанию, характеру и результатам. Таким образом, социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия становятся сегодня устойчивыми чертами жизни русского (крестьянского!) мира, а ведь эти явления никогда не были свойственны русскому (*общинному!*) миру, они противостоят самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению.

Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности современных старшеклассников — и в сфере труда, и, в меньшей степени, в сфере досуга, творчества, свободного общения. Сами школьники откровенно заявляют, что вполне обходятся без интенсивных контактов с друзьями, соглашаются с утверждением «Не имей сто друзей, а имей сто рублей» (46 %), солидарны с утверждением «Друзья — не главное в жизни, главное — деньги» (73 %).

Любопытно, что досуг сельских старшеклассников заполнен видами деятельности, которые мало отличаются от досуга городских школьников. Старшеклассники проводят свое свободное время преимущественно в близких по содержанию и формам организации видах деятельности, в которых присутствуют (а то и доминируют) телевизор, видео, музыка, свободное общение, алкоголь, сигареты, секс. Из числа опрошенных старшеклассников посещают спортивные секции лишь 17 % ребят, но своим увлечением спорт считают 36 % старшеклассников. Своим хобби 29 % опрошенных называют музыку, причём предпочтение отдаётся поп-музыке, року и шансону. Не забыта, однако, и книга: 5 % ребят читают книги «для души», вне школьной программы. Ценную информацию школьники получают преимущественно из телепередач. Предпочтение отдается развлекательным программам, телешоу, музыкальным передачам. Незначительную часть респондентов (2 %) интересуют социально-политические события, происходящие в стране, проблемы войны, экологии, культурные события. Эти события во многом формируют представления о современном обществе как обществе кризисном, в котором «от трудов праведных не нашить палат каменных» (93 %).

Полученные эмпирические материалы показывают, что значительная часть опрошенных старшеклассников ощущают себя «потерянными» людьми, у кото-

рых нет чёткой ориентированности в социокультурном и экономическом пространстве российского общества. Внешне, кажется, все благополучно: есть интерес к жизни, понимание необходимости саморазвития, постижения чего-то нового, сострадание к попавшему в беду человеку, совместное проведения досуга с друзьями, помощь в работе. Но между строк очень тревожно и пронзительно звучит общая неудовлетворенность жизнью, ее бессмысленность.

Пессимистичные результаты были получены нами и в ответах старшеклассников на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом Родины?». 26 % старшеклассников откровенно ответили: «нет». Многие из них в беседах пояснили свою позицию: современной России не нужен патриотизм, «в нашей стране все рассуждения о патриотизме — это всего лишь красивые слова, которые часто используются только в предвыборных кампаниях». Такое мнение свидетельствует не только об утрате юношеством социального оптимизма, уверенности в своем будущем, но и о почти полном отсутствии подлинного патриотизма, любви к своей Родине. Россия быстро превращается в общество «лишних» людей, «потерянных» людей, общество, в котором талант и потенциал человека остаются невостребованными, нереализованными, а значит, ненужными. Понятно, что для большинства размышлявших над этим вопросом старшеклассников остались вне поля зрения любовь «к отеческим гробам», любовь «к родному пепелищу» — тем важным духовным святыням, нравственным ценностям, которые определяют отношение человека к Родине, делают это отношение эмоционально окрашенным, наполняют его личностным смыслом.

По мнению 53 % старшеклассников, они не нужны своей Родине, поэтому многие из них готовы покинуть страну при первой возможности. Девятиклассник Александр К. пишет: «Родина для меня — это место, где мне хорошо. Мне все равно, где я буду жить, главное, чтобы была хорошая работа, приличная зарплата, и я бы не думал, как прокормить семью. Я хочу, чтобы мои дети чувствовали себя счастливыми и никогда не завидовали другим». Это мнение достаточно типично для ребят. Юношеский нигилизм, отчетливо проявляющийся в 14—16 лет, подкрепляется «идеологическим вакуумом», который сложился в обществе на рубеже двух столетий. Деидеологизация воспитания превратилась в социальную апатию, перешла в социальный нигилизм, социальную пассивность, инертность, которые пробудили индивидуализм, социальное отчуждение, доминирование личного над общественным, социальный эгоизм. Такое проявление социальной пассивности юношества идет вразрез со сложившимися общественными представлениями о традициях русского мира, об образе жизни русского человека.

Каждая историческая эпоха устанавливает свои ценности, что в первую очередь связано с уровнем развития общества, состоянием его духовной культуры в целом. Анализируя нынешнее российское общество, можно утверждать, что крушение ценностной основы личности приводит к разрушению целого государства. Падение нравственных ориентиров, идеологический нигилизм старшего поколения ведут к искажению истинных человеческих ценностей в сознании юношей и девушек.

Для современных старшеклассников коллективные интересы довольно часто не представляют никакого значения. На первое место выходят личные интересы. Анализируя ответы старшеклассников на анкетный опрос (использовалась методика М. Рокича), мы выявили иерархию терминальных и инструментальных ценностей.

Располагая ценности в порядке значимости для себя, на первое место старшеклассники поставили «семью», далее следуют «карьера», «здоровье», «достаток», «любовь». Последние позиции по шкале ценностей заняли «коллектив», «гуманизм», «интересы других людей», «мнение окружающих». Заметим, большинство старшеклассников считают, что для создания крепкой семьи необходимы материальный достаток, стремление всех членов семьи к финансовой стабильности и независимости.

Чаще всего в ответах старшеклассников преобладает прагматическое отношение к жизни. Для большинства из них собственное мнение является определяющим в решении ряда жизненно важных вопросов. Наблюдается рост эгоистических тенденций в сознании и поведении юношей и девушек. Основными девизами в жизни сегодняшних старшеклассников являются утверждения «Все средства хороши», «Прежде всего — ты, а потом уже — все остальные», «Живи одним днем и только», «Мне хорошо — и это главное!», «Никогда и ни о чем не жалею», «У каждого — своя мораль», «Сколько людей — столько и принципов», «Каждый — сам за себя».

Внутренние и внешние по отношению к школьной воспитательной системе условия этнокультурного развития могут вызывать, по А.Б. Мулдашевой и А.В. Сухареву, синдром этнической, или этнокультурной, маргинальности, т.е. наличие в психике человека разнородных элементов, отношений, характерных для различных, зачастую весьма далеких друг от друга этносов. Исследователи считают, что последствиями запущенной этнокультурной маргинальности в период интенсивного социального и личностного развития подростка могут стать депрессивные расстройства, невротические реакции, нравственная незрелость, асоциальность и девиантность¹. В свою очередь, эти состояния нередко доминируют в качестве предпосылок сниженной обучаемости школьников, их наркотизации и делинквентного поведения. В современных условиях этнокультурной мозаичности среды воспитания для обеспечения оптимального социально-личностного развития школьников, особенно на младшей ступени образования, необходимо снижение степени этнофункциональной неоднородности информационных, психолого-педагогических воздействий, в том числе в содержании учебно-воспитательного процесса.

С позиций этнопедагогического подхода воспитание — это деятельность по передаче и освоению ценностей, духовно-нравственных ориентиров, исторических традиций конкретной, в нашем случае — русской, культуры, а не абстрактного «культурно-исторического опыта», как об этом до сих пор пишут в учебниках по педагогике. Единство, относительная однородность культурного поля, в котором осуществляется воспитание, особенно важны на начальных возрастных этапах этого процесса. Это требование отражает очевидную истину: любой живой организм требует относительно однородной, щадящей среды именно на ранних стадиях развития. Поэтому доктрина «мультикультурного образования», имплицитно присутствующая в ряде основных направлений беспощадного реформирования отечественного образования, — не что иное, как прямая угроза информационной безопасности и национально-культурной идентификации нашего подрастающего поколения.

Итак, истина нам видится в том, что не следует преждевременно знакомить детей с инокультурными ценностями и стереотипами поведения, так как переизбыток экзотических этнокультурных элементов информационно перегружает и обессиливает (астенизирует) психику еще незрелой личности ребенка, вызывает

¹ Сухарев А.В. Некоторые аспекты этнофункционального подхода к проблеме образования в России // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 2. С. 91—101.

социальную инфантильность и нарушения в развитии. Взвешенное ограничение потребления детьми до 10—12 лет разнородной этнокультурной информации имеет для них защитное и адаптационное значение, поскольку именно в этот период формируются адаптационный потенциал личности и ее иммунитет по отношению к чужеродным информационно-культурным воздействиям. Эти новообразования крайне необходимы для последующей переработки все нарастающих потоков этнокультурной информации в современном обществе, для безвредного приобщения воспитанников русской школы к мировой культуре, к ценностям, относящимся в том числе и к весьма экзотическим мировоззрениям и стереотипам поведения. Речь не идет о воспитании как погружении исключительно в монокультурную среду. Это невозможно в условиях усиления процессов глобализации. Но ограничение этнокультурной разнородности информационно-образовательных и воспитательных сред представляется нам совершенно необходимым.

Требуется беспристрастный анализ образовательных программ и планов, включая программы воспитания, школьных мероприятий, досуговых и семейных дел с точки зрения этнокультурного, духовно-нравственного содержания, которым они наполнены. Дальнейшая работа должна предусматривать существенное уменьшение количества этнокультурных рассогласований. В этом отношении показателен опыт школ Израиля, вальдорфских школ, где содержание учебно-воспитательного процесса в максимальной степени этнокультурно согласовано с традиционной культурой региона рождения и проживания детей.

В более благополучные для бытия русской культуры времена, в середине 60-х годов XIX века, К.Д. Ушинский написал полемически острую статью «О необходимости сделать русские школы русскими», в которых желал «занять вместо всех прочих одну черту из западного образования — черту уважения к своему Отечеству; а мы ее-то, именно ее, единственно годную для заимствования во всей полноте, и пропустили. Не мешало бы нам занять ее не за тем, чтоб быть иностранцами, а лишь за тем, чтоб не быть ими посреди своей родины»¹.

Список использованной литературы

1. Сухарев, А.В. Некоторые аспекты этнофункционального подхода к проблеме образования в России [Текст] / А.В. Сухарев // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 2. — С. 91—101.
2. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения [Текст] : в 6 т. Т. 2 / К.Д. Ушинский. — М., 1988. — С. 360.

А.А. Добросельский

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРАХ РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ

¹ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т.2. М., 1988.

Автор раскрывает уровни формирования мировоззрения и показывает правовые, гуманистические и педагогические рамки преподавания предмета основ религиозной культуры в средних светских учебных заведениях, что позволит, с одной стороны, не навязывать те или иные системы верований, а с другой — понимать культуру своего Отечества в ее историческом развитии.

православная культура, мировоззрение, верование, уровень, информирование, систематизация, доверие, вера, условия преподавания, система верований, правовые требования, гуманистические требования.

Предмет основ религиозной культуры, как бы он ни назывался и какие бы формы ни принимал, имел (и может иметь) четыре мировоззренческих уровня, наличие или отсутствие которых приводит к очень серьезным педагогическим, правовым, политическим и прочим последствиям:

1. Уровень **информационно-ознакомительный**, когда учащемуся сообщаются важнейшие, элементарные сведения о той или иной культуuroобразующей традиционной религии, благодаря которым возможен свободный выбор личности в сфере верований. На этом уровне обязанность учителя заключается в сообщении ученикам только фактического материала. Это возможно при соблюдении формальных условий учебного процесса, т.е. учитель в данном случае может как быть приверженцем определенной системы верований, так и не быть таковым. Его задача — лишь изложить информацию по учебному пособию и проконтролировать ее запоминание.

Данный уровень нам мыслится необходимым при светском характере образования, ибо в противном случае нарушаются права учащегося — точно так же, как они нарушались бы в случае запрета в учебном заведении на преподавание математики, литературы других предметов, а их изучение полностью предоставлялось личной, самостоятельной инициативе учащихся.

Однако данный уровень недостаточен, поскольку, сообщая некоторое количество разрозненной информации, он не дает представления о том, каким образом данная информация может влиять на ценностные ориентиры человека и приносить ему пользу. Сообщенная информация будет в этом случае только отягчающим фактором, напрасно отнимающим силы и время учащегося. Единственный прок от такой информированности — эрудированность учащегося, что несоизмеримо с отрицательными последствиями.

2. Уровень **систематизации осмысления**. Он необходим потому, что именно систематизация — завершающий этап осмысления субъектом изучаемого объекта. Если учащийся не получил представления ни об одной из традиционных культуuroобразующих систем верований, он лишается права интеллектуального сознательного выбора, он живет в собственной хаотично складывающейся системе или, что случается достаточно часто, в бессистемности. В этом случае полученные на первом уровне знания выстраиваются в сознании учащегося в ложную систему. Поэтому на данном уровне ставится задача рассеять сомнения и недоумения, которые возникают уже не по причине недостатка информированности, а в результате неверных ассоциаций, предрассудков, суеверий, неверных логических построений и выводов. Ставится также задача показать взаимосвязь полученных фактических данных между собой и их связь с реальной жизнью человека,

влияние на нравственность, науку, искусство, политику и прочее. Учитель должен быть проводником в мир системы идей, а не в мир ничего не представляющих из себя чьих-то субъективных мнений. Учитель должен обладать достаточной квалификацией на уровне системного мышления, он обязан показать сложность и значимость системы верований и ее существенное отличие в этом от отдельных мнений.

Данный уровень должен представлять собой некоторое упражнение в осмыслении свободной в своем выборе личностью ученика полученной информации с помощью компетентного учителя. Сам выбор ни в коем случае подразумеваться не должен, склонять к нему ни ученик учителя, ни учитель ученика не должны. Для учебного процесса, имеющего светский характер, данный уровень мыслится необходимым, потому что светский характер образования предполагает не только отсутствие или наличие информированности в этой сфере, но и свободу совести, а значит, и выбора. Только после прохождения этого уровня появляется реальная возможность сделать свой сознательный выбор.

Отсюда следует, что отсутствие второго уровня означало бы и отсутствие интеллектуальной работы над системой верований, неумение оперировать полученными фактическими знаниями. Овладение одной из религиозно-философских систем предоставляет личности интеллектуальную свободу формирования или выбора какой-либо из этих систем для личного использования. Если жизнедеятельность даже в ложной системе верований может поддерживаться длительное время, вплоть до личного кризиса и выбора более удобной системы, то жизнедеятельность вне системного мышления обязательно приведет к полной потере личности, к трагедии.

На каком бы религиозно-философском основании ни преподавались основы культуры, безусловно, существует необходимость предоставлять учащимся достаточную для осмысления информацию об иных подобных системах, особенно о традиционных в данном регионе. Для этого также следует выделять некоторое количество учебных часов.

Наиболее ярким, но и наиболее неудобным, тяжелым в методическом отношении примером является катехизис, который в систематическом, заранее выстроенном порядке дает четко сформулированные ответы на основные мировоззренческие вопросы с позиции веры. Но, так как круг вопросов, которые могут возникнуть на данном уровне, значительно шире затронутых катехизисом, важно участие в данном этапе учебного процесса квалифицированного преподавателя с соответствующим образованием.

Отрицательный пример участия преподавателя в учебном процессе на этапе формирования данного мировоззренческого уровня — автобиографический случай, описанный в романе Н. Островского «Как закалялась сталь». Это культовое в еще недавнем прошлом, широко известное произведение показывает типичный путь формирования революционера-атеиста. Длительное время оно служило формированию подобных характеров в жизни. В начале романа отличник по Закону Божию Павка Корчагин, пытаясь получить у преподавателя-священника ответ на вопрос о том, «почему учитель в старшем классе говорит, что земля миллион лет стоит, а не как в законе божием — пять тысяч...»¹ лет, получает не ответ,

¹ Островский Н. Как закалялась сталь. М., 1955. С. 3—5.

но гневную отповедь, в результате чего не только возникает серьезная брешь в системных знаниях ученика, но и подрывается его доверие к учителю и к вере.

Таким образом, системность дает сознательную возможность выбрать или отклонить то или иное религиозно-философское мировоззрение. Отсутствие системности не позволяет принимать или не принимать мировоззрение сознательным образом, но как принятие, так и отвержение происходит «вслепую», на основании смутных симпатий и неоправданного доверия. Можно даже утверждать, что выбора веры (все равно какой — религии, философии, атеизма, этической системы или чего-то другого) без прохождения этого уровня невозможно. Но выбор в этом случае будет иметь характер фантома, будет кажущимся, потому что несформировавшаяся система верований не способна вызвать доверие.

3. Уровень **доверия** (до-верия). Традиционно доверием называют психическое состояние, в силу которого мы полагаемся на чье-либо мнение¹, кажущееся нам авторитетным, и потому отказываемся от самостоятельного исследования вопроса, могущего быть нами исследованным. Если вера не зависит от фактических или формально логических доказательств, то доверие касается вопросов, находящихся в компетенции человеческого познания. Доверяется тот, кто не хочет или не может решить или сделать что-либо сам, полагаясь либо на общепризнанное мнение, либо на авторитетное лицо. Если уверенность есть сознание собственной силы и состоит в доверии к истинности своего знания, правоте своего дела, то доверие, согласно энциклопедическому словарю Брокгауза и Ефрона, проистекает из сознания слабости, неуверенности в себе, признания авторитета.

Момент обретения веры таинствен и необъясним, но путь к вере лежит либо через доверие, либо через уверенность, т.е. через необходимость совершить определенную работу до-верия, так как стать верующим, просто получив представление о какой-либо системе верований (что происходит на уровне втором), невозможно. Для этого необходимо некоторое склонение в сторону выбора.

По всей видимости, этот уровень невозможно миновать в любом случае, даже при отсутствии каких-либо религиозных предметов в учебном заведении, потому что религиозный выбор учеником совершается в любом случае. Но этот выбор может совершаться компетентно (в случае преподавания предметов, подобных основам православной культуры) и не компетентно, т.е. с предварительно полученным на предыдущих уровнях багажом знаний или без него.

Очевидно, что на третьем уровне учитель может вторгаться во внутренний мир ученика и его изменять по своему намерению. Механизм такого влияния на основе христианской антропологии может быть представлен следующим образом: через интеллект ученика, не имеющий возможности сопротивляться, подчиняются или подавляются воля и чувства. Возможны и другие комбинации: влияние через чувства на волю и ум, если учитель способен вызвать симпатию, или влияние через волю на ум и чувства, если учитель деятелен. В любом случае одновремен-

¹ Мнение, как это, к примеру, убедительно доказал Гегель в своей «Истории философии» (глава «История философии как перечень мнений»), имеет характер элемента, не входящего в философскую систему как систему верований, а значит, имеет небольшую аксиологическую значимость. То есть каждый может иметь или не иметь то или иное мнение по тому или иному вопросу, но ценным это мнение становится только тогда, когда оно подтверждается другими мнениями и не противоречит им, когда оно становится частью системы. Но в этом случае оно уже перестает быть мнением, встраиваясь в систему уже как идея, а не как мнение.

ное подчинение всех трех составляющих личности ученика невозможно, так как в этом случае нарушится онтологический закон свободы выбора, существующий в человеке благодаря их самостоятельности и независимости друг от друга. В доказательство этого тезиса достаточно отметить, что если бы эти три составляющие были полностью независимыми друг от друга или, напротив, полностью зависимыми, то притча о буридановом осле могла бы стать реальностью.

Уровень доверия есть как бы примерка к себе системы верований — и той, которую преподают в учебном заведении, и любой другой, по вкусу свободно выбирающей личности. Если такая личность получила системные знания на основе традиционной системы ценностей, например, православия, ислама, католицизма, то сформировавшееся представление о том, насколько серьезна и глубока такая система, не даст с легкостью уклониться в тоталитарные или прочие ущербные псевдосистемы.

Из всего сказанного следует, что формирование третьего уровня в светском учебном заведении не имеет смысла, а склонение учителем ученика в пользу выбора того или иного религиозно-философского учения аморально и противозаконно, так как подразумевает наличие явного превосходства учителя, а значит, некоторого, пусть даже невольного, давления на ученика. Более того, любое давление с целью повлиять на религиозный выбор приводит к непредсказуемым результатам, часто противоположным.

Третий уровень доверия должен быть пройден учеником самостоятельно, так как именно здесь совершается самостоятельный выбор, и никаким иным он быть просто не может.

4. Уровень **воцерковления**¹ и **веры**. Это уровень начала жизни в соответствии с избранной системой верований, погружения в веру. Жизнь в подавляющем числе систем верований подразумевает бесконечное совершенствование в вере, бесконечное углубление в нее, а значит, данный уровень невозможно четко разделить на две части: уровень воцерковления (начальный) и веры (продвинутой). Вера есть осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом. Уровень воцерковления предполагает, во-первых, деятельное участие в церковных таинствах, во-вторых, не только осознание системы верований (второго уровня), но и следование этой системе, а значит, ответственность и подотчетность. На этом уровне преподаватель имеет право потребовать исполнения религиозных обязанностей. Например, в случае с Павкой Корчагиным информация, относящаяся к третьему уровню (о днях творения, или йомах, об относительности времени, об изменчивости скорости протекания физических процессов) могла бы выстроить некую непротиворечивую связь между наукой и верой. Но требовать безусловной веры в истинность этой системы — это уже задача четвертого уровня. Законоучитель же, обеспечив разрозненной информацией только уровень первый (информационно-ознакомительный), не захотел затруднять себя формированием у ученика второго уровня, но сразу потребовал исполнения четвертого — подотчетной слепой веры в истинность сказанного. Чуткость педагога должна была бы подсказать, что требовать отчета в соответствии с четвертым уровнем имеет смысл только в том случае, если был пройден уровень третий, т.е. если ученик доверяет учителю и его информации, а такого доверия у Павки не было.

¹ Термин «воцерковление» принят в православной христианской традиции.

Четвертый уровень возможен только в случае прохождения первых трех уровней и только там, где сделан добровольный и сознательный выбор. Этот уровень не приемлем в учебном заведении, где в одном и том же коллективе могут находиться адепты разных религиозно-философских систем. Весь дореволюционный период преподавание основ православной культуры было ориентировано на воцерковление, что, очевидно, было педагогической, психологической и богословской ошибкой. Правильной была бы ориентация вначале на информирование, а затем на систематизирование. Работа по воцерковлению может проходить только в индивидуальном порядке, проводилась же она в отношении коллективов и даже целых поколений.

Обязательным условием этого уровня является ответственность воцерковленного как добровольно принявшего на себя обязанности следовать определенной системе верований в собственной жизнедеятельности. Только в этом случае наставник имеет полное право требовать выполнения определенных правил, принятых в этой системе.

Историческая ситуация парадоксальна тем, что в результате законоучительской деятельности всему народу Российской империи, исповедующему православие, преподавались и были привиты традиционные православные нравственные ориентиры и обычаи (о чем говорят культурологические, исторические, филологические, философские и прочие исследования гуманитарного плана), но при этом к самому процессу преподавания основ православной культуры даже у православной интеллектуальной элиты сформировалось либо безразличное, либо негативное отношение. С большой долей вероятности можно предположить, что, усвоив первый уровень, но на втором и третьем уровнях не получив достаточной пользы, на четвертом уровне многие ученики дореволюционных российских школ вынуждены были протестовать, отстаивая свободу личного выбора, что и приводило к отрицательному отношению к предмету, который в большой мере сформировал культуру и мировоззрение этих учеников.

Закон Божий как предмет отличается от основ православной культуры тем, что в его педагогической практике было обязательно использование всех четырех уровней, причем акцент делался на четвертом, а второй уровень — систематизации — игнорировался по разным причинам. Предмет «основы православной культуры» должен ограничиваться первыми двумя уровнями, но преподаваться они должны качественно, что обеспечит все правовые, гуманистические и педагогические требования к развитию личности учащегося.

Список использованной литературы

1. Гегель, Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Кн. первая [Текст] / Г.В.Ф. Гегель. — 2-е изд., стер. — М. : Наука, 2006. — 352 с.
2. Добросельский, А.А. Взаимное отношение предметов «Закон Божий» и «Православная культура». Отечественная педагогическая культура в национально-региональном компоненте образования [Текст] / А.А. Добросельский // Вторые Покровские образовательные чтения. — Рязань, 2004. — С. 15—21.
3. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры [Текст] / Х. Ортега-и-Гассет. — М. : Искусство, 1991. — 588 с.
4. Островский, Н. Как закалялась сталь [Текст] / Н. Островский. Собр. соч. в 3 т., Т 1. — М. : ГИХЛ, 1955.



Стратегия развития высшего образования

Е.Ю. Игнатьева, Г.А. Федотова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПОИСК РЕШЕНИЙ

Предложена информационно-персонифицированная концепция образовательного процесса вуза, основанная на идее его совершенствования как открытой самоорганизующейся и саморазвивающейся системы.

вуз, образовательный процесс, информатизация, персонификация, личностное знание, системно-синергетическое управление, инновация.

В пореформенный период рубежа XX — XXI веков произошла смена парадигмы видения мира: сегодня мы не просто ощущаем его, мы осознаем его динамичность, изменчивость, нестабильность и потому, испытывая естественную тревожность, ищем пути взаимодействия с этим миром, которые обеспечили бы нам не только относительную стабильность существования, но и развитие. Парадигма нестабильности и неустойчивости мира обуславливает рассмотрение объектов этого мира как открытых систем, а единственным механизмом их выживания становится управление на принципах саморегуляции и саморазвития.

В период, когда интеллектуальный потенциал все существеннее определяет не только экономическое и социальное развитие страны, но и ее экономическую и политическую независимость, этот вывод чрезвычайно важен для системы образования, работающей, как известно, на будущее. В контексте данной парадигмы вполне адекватной целью видится модернизация российского образования в направлении создания механизмов устойчивого развития его как системы¹, в отличие от традиционного приоритета функционирования в ущерб развитию².

Идея открытости, а также идеи саморегуляции и саморазвития, на наш взгляд, определяют один из возможных вариантов совершенствования образовательного процесса высшей школы.

Образовательный процесс в современном вузе — открытая сложная система, испытывающая мощные воздействия извне: это и разнообразие образовательных потребностей населения, и неоднозначность требований будущих работодателей выпускников вуза, и изменчивость рынка труда, на который они попадают,

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Бюллетень министерства образования РФ. 2002. № 2. С. 2—31.

² Сластенин В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования // Педагогическое образование и наука. 2004. № 1. С. 43—49.

став специалистами, и постоянное влияние на образовательную среду единого информационного образовательного пространства.

Уже сейчас большие изменения в обществе, связанные с информатизацией и интеллектуализацией, привели к серьезным изменениям в вузовском образовательном процессе, как положительным, так и отрицательным. К положительным относятся открытый и быстрый доступ к большим объемам информации; разнообразие форматов представления информации и интерактивный характер взаимодействия с ней, дающий возможность построения индивидуальной траектории обучения; широкий выбор средств взаимодействия студентов между собой и с преподавателем. Отрицательными явлениями можно назвать возрастающую психологическую зависимость от виртуальных сред и информационную перегруженность, возможность получения информации различного уровня, снижение эмоциональной значимости образовательного процесса в связи с уменьшением непосредственного общения в системе «преподаватель — студент» в результате замещения информационной функции преподавателя функциями модератора, консультанта, менеджера процесса обучения, наставника.

Направления совершенствования образовательного процесса вуза нашли отражение в выводах «Кронбергской декларации о будущем процессов приобретения и передачи знаний», принятой в 2007 году в Германии¹. В документе зафиксирована мысль о том, что кардинальные изменения традиционных образовательных процессов необходимы и осуществление их наиболее целесообразно в направлениях информатизации (использование современных информационно-коммуникативных технологий) и гуманизации образования (развитие социальных и эмоциональных способностей и навыков, переход к более широкой концепции обучения, основанной на моральных и этических ценностях). Эти направления нередко противопоставляются друг другу, но, на наш взгляд, только их системная интеграция создает реальную основу для модернизации образования, обеспечивая максимальное проявление достоинств каждого из процессов при трансформации всех элементов педагогической системы, отвечающих на вопросы: чему учить? кто учит? кого учить? как осуществляется образовательный процесс?

Информационно-персонифицированная концепция образовательного процесса в вузе базируется на идее **системной интеграции процессов информатизации и гуманизации**, проявляющейся прежде всего через персонификацию, в контексте которой формируется обращенность к студенту как соучастнику проектирования образовательного процесса с учетом его субъективного видения мира, потребностей, опыта, индивидуальности.

Информационно-коммуникативные технологии и информационные ресурсы современного общества содержат огромный потенциал, который все еще недостаточно используется в образовании. Информационные технологии только начинают играть роль не только инструмента автоматизации рутинной составляющей образовательного процесса, но и «отличного полигона для проверки получаемых и вновь добываемых знаний»². Однако сами по себе информационные технологии представляют собой лишь инструмент. Для достижения максимальной

¹ Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний // Высшее образование сегодня. 2007. № 9. С. 74—75.

² Дзегеленок И.И. Информационные технологии в управлении качеством образования : учеб. пособие / под общ. ред. Н.А. Селезневой. М. : ИЦПКПС, 2004. 68 с.

эффективности и качества образования необходима продуманная стратегия его использования. Однако и в использовании его присутствует существенная проблема — замена непосредственного общения общением, опосредованным информационной средой (различия принципиальные).

Как отмечал Э. Тоффлер, человек имеет три основные потребности — в общении, структуре и смысле, но только в обществе знаний возникают условия для реализации потребности в смысле, ранее не реализуемой¹. Аналогичная ситуация наблюдается и в образовательном процессе высшей школы: современный студент, имея возможность доступа к большому информационному массиву, хочет видеть смысл в той информации, которую получает в образовательном процессе. Повышение мотивации обучения оказывается сопряженным с поиском смысла, и поэтому представляется целесообразным формировать обращенность к студенту как к носителю информации для образовательного процесса, отражающей его личностно-преломленный социальный опыт и субъективное видение мира. В логике личностно-ориентированных технологий приоритет приобретает личностно-смысловое обучение.

Одним из теоретических оснований, послуживших основой для разработки информационно-персонифицированной концепции образовательного процесса, является теория менеджмента знаний, возникновение которой вызвано изменением статуса и роли знания на современном этапе общественного развития: знание приобрело статус не только общественной ценности, но и стратегического приоритета, основного ресурса, конкурентного преимущества. В условиях повышения требования к вузу как к институту формирования интеллектуального потенциала страны наряду с традиционной функцией трансляции существующей культуры все острее заявляет о себе потребность в обучении будущего специалиста умению выращивать собственное личностное знание, управлять им, понимать его проблемы и устранять их. Кроме того, на фоне снижения значимости формализованных знаний особо востребованными становятся способность к самообучению, социализация в динамичных и неопределенных социальной и профессиональной средах, повышение собственной ответственности и активности в приобретении и передаче знаний. Информационная компетентность специалиста, предполагающая развитые навыки работы с информацией, еще совсем недавно являвшаяся предметом активных педагогических исследований, теперь признается само собой разумеющейся. Между тем все большей проблемой становится личностное знание специалиста.

В контексте информационно-персонифицированной концепции центральной категорией современного образовательного процесса, ранее ориентированного на энциклопедическую модель со значительным объемом усваиваемой информации, становится личностное знание.

Личностное знание понимается как феномен, обладающий одновременно свойствами развития и ограниченности, определяющийся социальным опытом, индивидуальными особенностями личности. Личностное знание образуется в результате органичного единства трех компонентов — формализованного (как синоним информации), скрытого и культурного.

В образовательном процессе целесообразно использовать понятие «информация» как синоним формализованного, или явного, знания, как совокупность

¹ Тоффлер Э. Третья волна. М. : АСТ, 1999. 776 с.

легко транслируемых и зафиксированных на каких-либо носителях сведений. Усвоение определенного объема формализованного знания создает предпосылки и необходимые условия для становления системы личностного знания. Формирование его неявного компонента (достаточное условие) сигнализирует о состоявшемся акте осознания принятой информации и преобразования ее обучающимся через призму личностных ценностей и целей, на фоне личного опыта, интуиции, рефлексии, процессов межличностного вербального общения, в которых знания облекаются в словесно-логическую формализованную форму, ситуации проблематизации в среде, имитирующей профессиональную. Формализация неявного знания означает осознание личностью механизмов осуществления тех умений и навыков, которые были созданы на подсознательном уровне, чаще путем практической деятельности, и далеко не всегда анализируемы с позиции теории. Культурное знание (некоторое ментальное образование, через которое транслируются ценности и убеждения, значимые для профессионального сообщества) как компонент в структуре личностного знания достраивает фундамент для формирования компетентности — интегрированной характеристики качеств личности, имеющей процессуальную направленность, мотивационный аспект, базирующейся на знаниях и проявляющейся в деятельности, реальной или смоделированной. Многокомпонентная структура знания позволяет искать компромисс в противостоянии знаниевой и компетентностной образовательных парадигм: без определенной доли использования знаниевой невозможна и реализация компетентностной образовательной модели.

Не менее важно и понятие «инновационное знание». Анализ исследований, раскрывающих сущность понятий «инновация» и «инновационная деятельность», позволил определить непосредственную связь знаний и инноваций: инновация — действие (или результат действия), полученное на основе новых знаний или предопределяющее возникновение новых знаний. Новые знания овеществляются в новых продуктах, услугах или способствуют преобразованию мышления и культуры людей с целью удовлетворения их общественных потребностей и при этом сопряжены с получением добавленной ценности. Важно, чтобы в сознании студентов знание ассоциировалось не с некоей застывшей формой, которая может легко передаваться от одного человека к другому, но с процессом, который неуклонно развивается, порождая инновации. Знание сложно в усвоении, потому что не все может быть передано и воспроизведено. Знающий человек и компетентный человек — это не одно и то же.

Принятие идеи открытости образовательного процесса ведет к признанию основным механизмом его проектирования системно-синергетическое управление, которое, поддерживая систему, провоцирует тем не менее создание точек бифуркации, преодоление которых переводит ее в режим самоорганизации и саморазвития. Основным смыслом информатизации в образовательном процессе является саморазвитие личности каждого субъекта при условии саморазвития информационной образовательной среды и образовательного процесса в целом как взаимосвязанных подсистем, образующих единую образовательную систему высшей школы. Аттрактантом в образовательном процессе, без которого невозможно возникновение и развитие спонтанных структур, выступает прежде всего субъект (преподаватель и студент) с изначально присущими ему способностями к самоорганизации и саморазвитию, на активизацию которых и направлена основная цель системно-синергетического управления.

Системно-синергетическое управление образовательным процессом фактически означает его совместное проектирование преподавателем и студентами. Изначальная инициатива преподавателя в предложенном для изучения курсе постепенно переходит к студентам. Предвидя критику по поводу нарушения принципа фундаментальности образования, отметим, что содержание дисциплины рассматривается состоящим из двух частей — базовой (обязательной и необходимой) и вариативной (элективно-переменной). Последняя определяется студентами и существенно изменяется из года в год. Э. Тоффлер, определяя разницу между типами образования индустриальной и постиндустриальной эпох, сравнивает их с игрой классических музыкантов, исполняющих по нотам хорошо отрепетированные партии, и джазовых, свободно импровизирующих, но создающих между тем единую, слаженную мелодию¹. Данный образ, на наш взгляд, достаточно ярко передает общий смысл предполагаемого совершенствования образовательного процесса. Информация, привносимая студентами в содержание учебного курса, возможно, вносит элементы хаоса в логику выстроенного, систематизированного и последовательного материала, подготовленного преподавателем, но, демонстрируя иные его аспекты, служит переосмыслению его содержания, выводит на диалог и неоднозначные решения. Такая информация выполняет роль возмущений в среде, создавая предпосылки для переосмысления курса в целом.

Хочется отметить, что необходимый элемент разработанной концепции организации образовательного процесса — это ситуации взаимообмена и взаимообучения студентов, причем не только в непосредственном взаимодействии, но и в рамках информационной образовательной среды. Одной из характеристик современных развивающихся и обучающихся организаций является наличие внутренней среды, в которой взаимообмен информацией и взаимообучение способствуют синергизму общего коллективного знания. Студенты и выступают аттрактантами, вызывающими ситуации переструктурирования и самоорганизации образовательного процесса. Может возникнуть опасение, что студенты не справятся с этой задачей. Но если не предоставить им такой возможности в процессе обучения в вузе, приучив к шаблонности поведения, то научиться принимать самостоятельные решения в реальной динамичной профессиональной среде им будет еще сложнее. Как показывают опросы выпускников вуза, именно социальная адаптация в профессиональной деятельности часто вызывает наибольшую трудность.

Использование в образовательном процессе материалов, полученных в результате взаимодействия с единым информационным пространством, обуславливает замену информационного процесса, рассеянного или направленного, но исходящего от преподавателя (согласно классификации В.П. Беспалько²), на информационно-обменный. Таким образом, дидактическая система, в которой реализуется образовательный процесс, не может быть жестко определяемой преподавателем, она формируется и в зависимости от предпочтений студентов. Приобретая свободу выбора, студент приобретает ответственность и вместе с тем мотивацию смысла и вовлеченности в учебную деятельность.

Соответственно преимущественное использование **проектно-исследовательских методов** организации учебной деятельности и активизация мышления студентов путем использования техник визуализации знаний, критического мышления обеспечивают становление образовательной среды, в рамках которой у студентов

¹ Тоффлер Э. Третья волна...

² Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.

формируется потребность в обучении за счет погружения в информационную среду, свободы выбора в ней и ответственности за свой выбор; активизируются навыки самоуправления студентов и преподавателя в их взаимодействии; расширяется спектр и усиливается интенсивность взаимодействия участников образовательного процесса внутри области знаний, растет мобильность в выборе и смене частных дидактических систем, ее образующих. Естественно, реализация обучения в представленном формате потребует изменения форм организации учебного процесса в вузе.

Информационно-персонифицированная концепция образовательного процесса в вузе адекватна современной действительности, также нестабильной, динамичной, нелинейной. В этих ее особенностях — и актуальность, и привлекательность, и основания для критики.

Однако потребность в изменении образовательного процесса в высшей школе очевидна. Пока мы еще имеем некоторое время для поиска решений и дискуссий. Чем больше вариантов совершенствования появится, тем больше вероятность того, что проблема будет изучена и рассмотрена многоаспектно и эти изменения действительно будут во благо, а не во вред развитию отечественного высшего образования.

Список использованной литературы

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
2. Дзегеленок, И.И. Информационные технологии в управлении качеством образования [Текст] : учеб. пособие / И.И. Дзегеленок ; под общ. ред. Н.А. Селезневой. — М. : ИЦПКПС, 2004. — 68 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Бюллетень министерства образования РФ. — 2002. — № 2. — С. 2—31.
4. Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний [Текст] // Высшее образование сегодня. — 2007. — № 9. — С. 74—75.
5. Слостенин, В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования [Текст] / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. — 2004. — № 1. — С. 43—49.
6. Тоффлер, Э. Третья волна [Текст] / Э. Тоффлер. — М. : АСТ, 1999. — 776 с.



Теория дошкольного образования

Т.Н. Богуславская

ФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 80—90-е ГОДЫ XX ВЕКА

Определяется в качестве одной из приоритетных целей развитие дошкольного образования в России на современном этапе и в перспективе. Ступень дошкольного детства трактуется как один из главных образовательных резервов, по своей содержательной емкости не уступающий последующим ступеням, как первая ступень системы непрерывного образования, начальный этап овладения культурно-историческими ценностями.

система, непрерывное образование, дошкольное образование, развитие, психолого-педагогическая концепция.

В развитии отечественного дошкольного образования особый интерес представляет его новейшая история — период с 80-х годов XX века до начала XXI века. Именно в этот период в отечественной педагогике обосновывается новое, продуктивное содержание дошкольного образования, что нашло свое выражение в существенной модификации его теоретических основ.

Для того чтобы научно обосновать и представить периодизацию рассматриваемого процесса, необходимо определить ее критерии. Это могут быть конкретно-историческая обусловленность определенной проблематики в развитии теории содержания дошкольного образования и приоритетная направленность исследований на данную страту его содержания.

На основе предложенной критериальной матрицы определим этапы развития отечественного дошкольного образования в последние десятилетия:

— **общетеоретический** (до середины 80-х годов XX века), когда в виде общих и частных теорий сформировалась теоретическая основа дошкольного воспитания, а также осуществлялось программно-методическое оформление его содержания;

— **парадигмальный** (1986—1991 годы). На этом этапе были предложены базовые концепции дошкольного образования, обозначившие принципиально новые подходы к определению его содержания;

— **концептуальный** (1992—1995 годы). Разработаны и представлены вариативные психолого-педагогические концепции дошкольного образования;

— **программно-методический** (1996—1999 годы). На основе выработанных ранее теорий и психолого-педагогических концепций создан комплекс вариативных программ дошкольного образования, неотъемлемым компонентом которых стала инновационная интерпретация содержания дошкольного образования.

Методологической основой для разработки общих теорий психологии дошкольного образования послужили базовые теории Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева,

развитые в 1950–1970-е годы выдающимися отечественными психологами А.В. Запорожцем и Д.Б. Элькониным.

А.В. Запорожец не только внес основополагающий вклад в проблематику оперирования содержанием дошкольного образования в соответствии с определенными возрастными периодами, но и предложил подходы к отбору содержания такого образования. Ученый утверждал качественное своеобразие и непреходящую ценность отдельных периодов детства, уникальные возможности этих периодов в создании и формировании соответствующих психических процессов и качеств. Рассматривая пути реализации этих положений в практике дошкольного воспитания, А.В. Запорожец выдвинул идею амплификации (от англ. amplify — расширять, увеличивать), т.е. обогащения, развития психики и личности ребенка через специально организованную систему обучения и воспитания¹.

Для развития теории дошкольного образования принципиальное значение имели концептуальные подходы Д.Б. Элькониной, для которых характерны три основные установки: на созидательность детской жизни в противовес ее адаптивности; на ее принципиальную общественность в отличие от наличной социальности; на рассмотрение форм детской жизни как переходных, развивающихся. Для ученого развитие являлось не столько объектом изучения, сколько способом рассмотрения любого психического явления. В экспериментах он опирался на идею Л.С. Выготского о том, что обучение идет впереди развития, а развитие в форме обучения является основным фактором педагогической деятельности. Источником содержания дошкольного образования, по мнению Д.Б. Элькониной, должна быть окружающая среда с ее идеалами (потребностями, принципами, эмоциями), которые служат целью действий ребенка².

На основе общих теоретических положений психологии дошкольного образования видными отечественными психологами Л.А. Венгером, Н.Н. Поддъяковым и М.И. Лисиной в 1960—1980-е годы были разработаны и подтверждены практикой частные психологические теории, содержащие весьма плодотворные подходы к способам овладения содержанием дошкольного образования.

Исследовательская деятельность Л.А. Венгера была специально посвящена разработке способов овладения содержанием образования в аспекте целенаправленного руководства познавательным и творческим развитием детей младшего и старшего дошкольного возраста. Приоритетное направление поиска состояло в развитии образных форм познания и творчества, характерных для дошкольного возраста, и в использовании их резервов для усвоения содержания дошкольного образования. Предложенная Л.А. Венгером структура процесса овладения дошкольниками содержанием образования включала следующие положения: ведущим фактором присвоения содержания дошкольного образования является опосредование; способности выступают как универсальные действия ориентировки в окружающем мире с помощью специфических для дошкольников средств; основой формирования познавательных способностей является наглядное моделирование,

¹ Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды : в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. Т.1. М. : Педагогика, 1986.

² Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М. : Тривола, 1995.

для которого необходимы выделение и построение специальной системы обучающих заданий¹.

В исследованиях Н.Н. Поддъякова был разработан принципиально новый подход к трактовке процесса развития творчества детей дошкольного возраста, особенностей творческого усвоения дошкольниками знаний как универсальных средств передачи и закрепления содержания дошкольного образования. При этом усвоение ребенком знаний, умений, художественных и нравственных норм рассматривалось ученым как специально организованный творческий процесс, ведущий к освоению детьми все усложняющегося содержания, порождению ими новых знаний, умений и норм.

В результате исследований Н.Н. Поддъякова была установлена важная закономерность развития детей дошкольного возраста: они не только усваивают содержание дошкольного образования, но и могут выходить далеко за его пределы, проявляя при этом незаурядное творчество, самостоятельно добывая новые знания, открывая для себя новые способы умственной деятельности. В развитие этого положения ученым был сформулирован новый принцип обучения дошкольников: стимулирование творчества детей на всех этапах их обучения и даже на этапе усвоения так называемых готовых знаний².

Существенный вклад в развитие теории содержания дошкольного образования внесла М.И. Лисина, разработавшая способы овладения дошкольниками содержанием образования в процессе общения как самостоятельной деятельности и определившая роль коммуникативной деятельности в становлении познавательной активности детей. Исследователь выделила, с одной стороны, частные, конкретные знания, представления дошкольника о своих возможностях и способностях, составляющие периферию его образа себя, а с другой стороны — центральное, ядерное образование, через которое преломляются все частные представления ребенка о себе, в котором содержится непосредственное переживание ребенком себя как субъекта, личности и берет начало общая самооценка³.

Охарактеризованные теоретические подходы стали гносеологической основой вариативных концепций дошкольного образования, продуцированных в отечественной психологии и педагогике второй половины 80-х — первой половины 90-х годов XX века.

Целостное рассмотрение процесса развития теории содержания дошкольного образования в 1986—1991 годах позволяет утверждать, что данный этап во многом носил парадигмальный характер. Общественно-политический, социально-экономический и социально-педагогический контекст, в котором развивалось инновационное содержание дошкольного образования, был крайне сложен в мировоззренческом плане и событийно насыщен. Во второй половине 1980-х годов в сфере дошкольного образования сложилась противоречивая ситуация. С одной стороны, общепризнанным считалось то, что в СССР сформировалась уникальная система дошкольного образования, обеспечивающая всестороннее полноценное

¹ Венгер Л.А. Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. М. : Педагогика, 1986. С. 5—18.

² Поддъяков Н.Н. Проблемное обучение и творчество дошкольников. М. : Центр « Дошкольное детство» им. А.В.Запорожца, 1998.

³ Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009. 318 с.

воспитание и развитие детей от рождения до 7 лет и имеющая фундаментальное психологическое, педагогическое и медицинское обоснование. С другой стороны, все более очевидным для передовых психологов и педагогов, для педагогической общественности становится обостряющееся противоречие между уровнем развития дошкольного образования и новыми общественно-политическими реалиями. Высказывается ряд критических позиций, непосредственно относящихся к сфере содержания дошкольного образования: по поводу унифицированности содержания деятельности учреждений дошкольного образования, его известной политизированности, отсутствия разнообразия в программно-методических материалах, невозможности широкого применения результатов научных исследований в практике (как правило, они применялись только в нескольких экспериментальных детских садах АПН СССР).

Объективная необходимость разрешения данного противоречия требовала серьезного переосмысления прежде всего целевых и ценностных основ дошкольного образования в направлении их гуманизации.

Рассматриваемый «парадигмальный» период содержательно начался с публикации в «Учительской газете» в сентябре 1986 года «Манифеста» педагогов-новаторов, консолидированных на гуманистической основе «педагогики сотрудничества», в положениях которой в концентрированном виде были сформулированы ведущие положения парадигмы личностно ориентированной педагогики, составившие позднее ценностно-целевую основу психологических концепций дошкольного образования и во многом определившие направленность новых программ дошкольного образования. «Манифест» акцентировал внимание не на формировании нормативных знаний дошкольников, а на создании условий для самообучения и самовоспитания детей с учетом раскрытия их индивидуальных способностей на основе максимальной индивидуализации образовательной деятельности¹.

Эти парадигмальные постулаты получили свое развитие и были воплощены в базовой «Концепции дошкольного воспитания», разработанной группой психологов и педагогов под руководством В.В. Давыдова и В.А. Петровского в 1989 году и утвержденной коллегией Государственного комитета по народному образованию СССР 16 июня 1989 года. Концепция на научно-теоретическом уровне и в публицистической форме представила основные идеи и главные направления перестройки системы образования и воспитания дошкольников, отразила подходы к ним передовых ученых-психологов и педагогов-практиков того периода и доказала необходимость коренной перестройки дошкольного воспитания. Принятие Концепции означало существенный парадигмальный сдвиг в развитии теории содержания дошкольного образования в сторону перехода от существующей «учебно-дисциплинарной» парадигмы к парадигме личностно ориентированной.

Личностно ориентированная модель, по мнению авторов Концепции, способствует становлению ребенка как личности, обеспечивает чувство психологической защищенности, развитие индивидуальности, предупреждает возникновение личностных тупиков, т.е. способствует гуманизации целей и принципов педагогической работы с детьми. Особое внимание уделяется приемам и методам общения

¹ Педагогика сотрудничества // Учительская газета. 1986. 26 сентября.

с ребенком взрослого — через понимание, признание и принятие личности ребенка, через умение взрослого стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения, через уважение чувства собственного достоинства ребенка¹.

Одновременно с данной Концепцией была разработана и опубликована «Концепция дошкольного воспитания», подготовленная НИИ дошкольного воспитания АНП СССР, что придает этому этапу развития теории содержания дошкольного образования вариативный характер.

Существенное достижение последней Концепции — положение о том, что процесс обучения должен базироваться на имеющейся у каждого ребенка и никогда не насыщающейся фундаментальной потребности в новых впечатлениях, новых знаниях и способах познавательной деятельности. По своим принципиальным гуманистическим положениям эта Концепция была близка той, которую выдвинули В.В. Давыдов и В.А. Петровский. Она излагала те же идеи, только в научной, традиционной, так называемой «академичной» форме. Главным же отличием этой Концепции, заметно снижающим ее значимость и резонанс, было то, что представленные в ней подходы не предлагали новой парадигмальной модели дошкольного образования².

Перестройка системы дошкольного образования в 1990-е годы была сопряжена с преодолением многих объективных и субъективных трудностей, поскольку обновление педагогического сознания — процесс длительный, сложный и болезненный. Гуманизация образования была связана прежде всего с изменением отношения к цели дошкольного воспитания, в центре которого теперь находился ребенок, становление его субъектности. Осознание педагогами дошкольных учреждений смысла происходящих процессов в немалой степени было обусловлено принятием ими идеологии вариативности дошкольного образования, стремлением к обновлению его содержания и технологий, пониманием тех позиций, которые препятствуют существенному реформированию системы.

На этом этапе система отечественного дошкольного образования строилась на принципах динамизма, вариативности организационных форм, гибкого реагирования на потребности общества и личности. Переход от единообразия типов дошкольных учреждений к гибкой многофункциональной системе, включающей новые виды государственных и негосударственных учреждений, позволил отреагировать на разнообразные образовательные потребности населения и удовлетворить их, обеспечивая широкие образовательные услуги.

В первой половине 1990-х годов содержание дошкольного образования развивалось в рамках новых вариативных психолого-педагогических концепций, под которыми понимаются характерные способы трактовки целей и содержания дошкольного образования, специфично определяющие эти базисные понятия. Установлено, что психолого-педагогические концепции обладают следующими сущностными чертами: своеобразной философской и психолого-педагогической основой, особым характером построения образовательного процесса, специфичными подходами к определению содержания образования; оригинальной дидактической базой, характерными технологиями обучения и воспитания.

¹ Концепция дошкольного воспитания / под ред. В.В. Давыдова, В.А. Петровского // Дошкольное воспитание. 1989. № 5.

² Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 1989. № 9. С. 48—69.

Важный вклад в обогащение способов овладения содержанием дошкольного образования внесла Концепция развития способностей дошкольников через решение творческих задач О.М. Дьяченко. Предложенная в данной Концепции структура предусматривает два типа творческих задач и соответственно два типа ситуаций. Задачи первого типа направлены на выявление и познание ребенком основных свойств и отношений действительности. Задачи второго типа связаны с «проживанием» ребенком различных ситуаций, включая не только беспристрастный анализ действительности, но и опыт своего отношения к ней. По убеждению О.М. Дьяченко, культурные средства творческого развития, существующий вариативный потенциал и энергия игры вместе с раскрепощением взрослых позволяют ребенку с удовольствием решать открытые творческие задачи на полноценной основе. Благодаря этому ребенок может создавать и строить собственные вариативные замыслы, учится решать открытые задачи с тем коэффициентом неопределенности, который актуализирует перед ним собственно творческую задачу и свободу авторского самовыражения¹.

Существенным шагом в развитии теории содержания образования стала разработанная под руководством В.А. Петровского Концепция развивающей среды, нацеленная на становление ребенка как личности. Из этой Концепции выделим следующие положения: жизненная среда может и должна развивать и воспитывать ребенка, служить фоном и посредником в личностно-развивающем взаимодействии со взрослыми и с другими детьми; проектируя «развивающие среды», необходимо дать ребенку возможность очертить «территорию «я»².

Концепция развивающего обучения дошкольников В.В. Давыдова — В.Т. Кудрявцева представляет собой плодотворную попытку экстраполяции принципов развивающего обучения, апробированных в начальной школе, на способы овладения дошкольниками содержанием образования. В овладении дошкольниками содержанием образования ученые выделили следующие направления развития: культура познания, эстетическая культура, культура движений и оздоровительная работа, культура общения.

Подчеркнем, что выделенные линии работы не составляли альтернативы традиционным направлениям содержания образования в детском саду (физического, эстетического, умственного и нравственного воспитания), как и не являлись их модификацией. Они соотносились с фундаментальными образующими так называемой «базисной культуры личности» (познавательной, эстетической и пр.). Вместе с тем они были ориентированы на развитие у дошкольников способностей к творческому освоению содержания соответствующих областей «большой» культуры в русле парадигмы развивающего образования, опирающейся на современный вариант культурно-исторического подхода к становлению субъективного мира человека³.

Важное направление деятельности по инновационному изменению педагогической работы дошкольного учреждения было связано с его программно-

¹ Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М. : Международный образовательный и психологический колледж, 1996. 197 с.

² Петровский В.А. Между «вчера» и «завтра» : Психологическая экспертиза и конструирование новых развивающих сред // Обруч. 1995. №2. С. 7—10.

³ Кудрявцев В.Т. Творческий потенциал дошкольника: природа и структура. М. : Центр развивающего образования ; Владимир, 2002. 150 с.

методическим обеспечением. Единая обязательная программа уже не соответствовала современной ситуации в дошкольном образовании. Одна из причин возникшего противоречия — обширный объем конкретных знаний и умений, заложенных в Типовую программу, по которой продолжали работать многие воспитатели. Начало 90-х годов XX века — время начала вариативности в дошкольном образовании, вариативности организационной, когда на смену типовым яслям-садам пришли разнообразные виды дошкольных образовательных учреждений, и вариативности содержательной, вызванной сменой Типовой программы новыми комплексными, базисными и парциальными программами.

В связи с тем, что в новых условиях содержание дошкольного образования трактовалось не как цель образовательного процесса, а как средство развития личности, в педагогической науке возникла необходимость создания новых программно-методических материалов, которые не только позволяли бы строить пути познания ребенком окружающего мира как накопление, приобретение и расширение знаний о нем, но и способствовали бы развитию интереса детей к знаниям, осуществлению их поисковой деятельности.

Процесс создания вариативных программ на протяжении 1990-х годов последовательно набирал темпы. Многие программы были разработаны серьезными учеными и большими научными коллективами, долгие годы апробировались на практике. Коллективы дошкольных учреждений в содружестве с квалифицированными методистами также создавали свои авторские программы.

Появление новых программно-методических документов высвобождало творческую энергию воспитателей и вместе с тем ставило перед работниками дошкольных учреждений достаточно ответственную задачу: выбрать такую программу работы с детьми, которая может быть успешно реализована педагогическим коллективом и будет способствовать эффективному развитию и воспитанию детей.

В 1990-е годы на основе описанных ранее исследований был предложен ряд программ, обеспечивающих возможности образования детей разных возрастов с учетом специфических задач и потребностей их развития. В эти годы заметили несколько подходов к определению принципов построения программ дошкольного образования. При этом превалировал традиционный линейно-поступательный принцип, согласно которому программа должна содержать жесткий, четкий и максимально подробно описанный алгоритм действий.

Однако представляют интерес и те подходы, в которых содержатся инновационные трактовки построения программ, направленных на развитие творческих способностей дошкольников. Среди них выделим линию развития интеллектуально-творческих способностей на основе специфических особенностей возрастного развития, а также тщательного изучения закономерностей и последовательности «этапов» формирования интеллектуальных функций, предложенную Л.А. Венгером, А.Л. Венгером, О.М. Дьяченко.

Группой исследователей (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова) под руководством известных специалистов в области педагогической психологии К.М. Гуревича и И.В. Дубровиной предложена программа диагностики и развития интеллектуальных способностей детей, построенная по принципу «концентрических кругов». В структуру программы вошли две более мелкие программы, которые могут рассматриваться, как два концентрических круга:

только пройдя первый, дети осваивают второй. Этот принцип представляется весьма продуктивным для развития мышления дошкольников, тем более что таких кругов может быть значительно больше.

Перспективный подход был предложен во второй половине 90-х годов психологом А.И. Савенковым. Ученый обосновал построение программы по принципу «расширяющейся спирали», благодаря которому один и тот же вид мышления или одна интеллектуальная операция отрабатываются на занятиях многократно, причем содержание образования постепенно усложняется и расширяется за счет обогащения новыми компонентами и углубленной проработки каждого действия или операции.

В целом можно выделить два направления в программно-методической деятельности в сфере педагогики дошкольного образования рассматриваемого периода. Первое можно условно охарактеризовать как реалистичное. В большинстве программ такого плана был сделан акцент на развивающее обучение, на развитие познавательных способностей, а также конструктивной и игровой деятельности детей. Бесспорное достоинство этого направления в том, что оно открыло возможности для создания новых программ развития, которые постепенно вытесняли из педагогического обращения действующую типовую программу.

Второе, радикальное, направление предусматривало кардинальное изменение содержания, методов и организации педагогического процесса в соответствии с принципами личностно ориентированной модели взаимодействия в системе «взрослый — ребенок», подразумевающей вхождение дошкольника в систему четырех «миров»: «Природа», «Культура», «Другие», «Я сам».

Таким образом, несмотря на трудности переходного периода и болезненные изменения в сфере образования, созданные в 1990-е годы программы дошкольного образования сохраняли лучшие традиции российской системы и имели, несомненно, положительные черты. В программах соблюдался принцип комплексности, т.е. педагогический процесс охватывал все основные направления развития ребенка: физическое, ознакомление с окружающим миром, развитие речи, художественно-эстетическое и другие.

Среди позитивных последствий применения вариативных программ назовем следующие:

— развиваются новые, нетрадиционные направления содержания работы дошкольных образовательных учреждений, в частности, обучение хореографии, ритмике, иностранному языку, разнообразным техникам изобразительного творчества, компьютерное обучение, приобщение к национальной культуре;

— заметный акцент на создание условий для самостоятельного экспериментирования и поисковой активности детей побуждает их к творческому отношению к выполняемой деятельности, самовыражению и импровизации;

— интеграция разных видов деятельности, комплексность содержания способствовала раскрепощению образовательного процесса в детском саду;

— попытки эмоционального насыщения атмосферы обучения позволяли успешно преодолевать устаревшие учебно-дисциплинарные приемы и методы в работе педагога;

— овладение новыми педагогическими технологиями с учетом личностно ориентированного взаимодействия означало переход на новый стиль общения и игры с ребенком;

— зародились новые формы и новое содержание сотрудничества педагогов с родителями, что способствует преодолению формализма преемственности в обучении и воспитании ребенка в условиях детского сада и семьи;

— использование новых моделей устройства помещения и его оборудования обеспечивало потребность ребенка к совместной деятельности со сверстниками и вместе с тем создавало условия для индивидуальных занятий, что важно для осуществления реального, действенного индивидуального подхода к детям¹.

Выводы

1. В рассматриваемый период (80—90-е годы XX века) в формировании теории содержания дошкольного образования ведущими являлись культурологический и личностно ориентированный подходы. При этом из культурологической теории содержания общего образования в качестве приоритетов выделялись два компонента — опыт творческой деятельности (в форме способностей детей принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях) и опыт эмоционально-ценностных отношений (в форме личностных ориентаций). Личностно ориентированный подход центрировал внимание на внутреннем источнике формирования содержания образования, т.е. на новообразованиях, возникающих в личности дошкольника (собственное содержание образования).

2. Процесс разработки теоретических основ содержания дошкольного образования в отечественной психологии и педагогике имел динамичный характер и представлял собой последовательно-логичное развертывание следующих структурных компонентов: общая теория (1950—1970-е годы); частные теории (1960—1980-е годы); базовые концепции (вторая половина 80-х годов XX века); вариативные концепции (первая половина 1990-х годов); программно-методические материалы (вторая половина 1990-х годов).

3. Внутри каждой из страт специфично опредмечивались три структурных компонента теории содержания дошкольного образования: источники его формирования, среда обретения и способы овладения. При этом прослеживалась определенная хронологическая последовательность в развитии этих компонентов, противоречившая научной логике его развития. В работах 60–80-х годов XX века приоритетно исследовались пути определения творчески-развивающих способов овладения содержанием дошкольного образования. В первой половине 90-х годов в центре внимания находились проблемы создания развивающей среды. Во второй половине 90-х годов в связи с созданием программно-методических материалов исследования сосредоточились на подходах к определению источников формирования содержания дошкольного образования.

Список использованной литературы

1. Венгер, Л.А. Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования [Текст] / Л.А. Венгер // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. — М. : Педагогика, 1986. — С. 5—18.

2. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника [Текст] / О.М. Дьяченко. — М. : Междунар. образовательный и психологический колледж, 1996. — 197 с.

¹ Стеркина Р.Б. Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения // Дошкольное воспитание. 1996 № 6.

3. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка [Текст] / А.В. Запорожец // Избранные психологические тр. : в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — Т.1. — М. : Педагогика, 1986.
4. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 9. — С. 48—69.
5. Концепция дошкольного воспитания [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, В.А. Петровского // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 5.
6. Кудрявцев, В.Т. Творческий потенциал дошкольника: природа и структура [Текст] / В.Т. Кудрявцев, Б.Г. Урмурина. — М. : Центр развивающего образования ; Владимир, 2002. — 150 с.
7. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. — СПб. : Питер, 2009. — 318 с.
8. Педагогика сотрудничества [Текст] // Учительская газета. — 1986. — 26 сентября.
9. Петровский, В.А. Между «вчера» и «завтра» : Психологическая экспертиза и конструирование новых развивающих сред [Текст] / В.А. Петровский // Обруч. — 1995. — № 2. — С. 7—10.
10. Поддьяков, Н.Н. Проблемное обучение и творчество дошкольников [Текст] / Н.Н. Поддьяков. — М. : Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, 1998.
11. Стеркина, Р.Б. Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения [Текст] / Р.Б. Стеркина // Дошкольное воспитание. — 1996. — № 6.
12. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно- исторической теории Л.С. Выготского) [Текст] / Б.Д. Эльконин. — М. : Тривола, 1995.



Страницы истории

В.Н. Ирхин

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ (начало — 80-е годы XX века)

Обосновываются социально-педагогические предпосылки и особенности возникновения и развития в России педагогики здоровья в период с начала по 80-е годы XX века. Показано своеобразие интеграции антропологического, гигиенического, физкультурного и гуманистического подходов в рамках научно-педагогического направления, ориентированного на оздоровление целостной образовательной системы школы.

педагогика здоровья, школа, здоровьезатратная педагогика, валеологическая концепция образования, социально-педагогические предпосылки.

При разработке теории педагогики здоровья важным источником выступают результаты ретроспективного исследования положительного опыта, накопленного в российской истории образования на протяжении XX столетия. Особый интерес представляет тот содержательный потенциал, который был накоплен в ходе концептуальных разработок и практического осуществления ряда реформ отечественной школы этого времени: реформа образования в период между двумя буржуазно-демократическими революциями (1905—1917 годы); реформы 20-х — начала 30-х годов, связанные с осуществлением парадигмы трудовой школы; общественная «оттепель» конца 50-х — начала 60-х годов; реформы 70-х — 80-х годов.

Российская школа конца XIX — начала XX века вступила в очередной этап кризиса, обусловленного феодально-крепостнической школьной политикой самодержавия. Однако парадокс ситуации заключался в том, что, несмотря на противодействие царского режима, народное образование в этот период развивалось стремительно, чему в немалой степени способствовали рост общественно-педагогического движения и качественный скачок прогрессивной отечественной мысли. В условиях кризиса помещичье-дворянской идеологии обострилось противоборство двух направлений отечественной педагогики — авторитарного и естественного (гуманистического) воспитания. Концепция авторитарного воспитания, базировавшаяся на идеалистической и метафизической основах, являлась антигуманной по своей сути и ориентировала на развитие интеллекта в ущерб физическому здоровью. (В этом смысле прослеживается генетическая связь её с современной интеллектуализированной, здоровьезатратной педагогикой). Естественнo-гуманистическое воспитание, опирающееся на идеи Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, ставило в качестве педагогической цели устранение

препятствий к естественному развитию ребенка. Споры между приверженцами противоположных точек зрения велись по всему спектру педагогических проблем: целям, содержанию, методам воспитания и обучения и другим вопросам.

Прогрессивные учёные и практики видели задачи новой педагогики в создании сильной, здоровой, самостоятельной личности человека, верящего в себя и в результаты своей работы; в развитии и использовании индивидуальных талантов и способностей.

В гуманистической педагогической теории начала XX века (П.Ф. Лесгафт, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев и другие) разрабатывались концепции, в рамках которых интерпретировались такие проблемы, имеющие непосредственное отношение к исследуемой теме, как соотношение биологического и социального в развитии личности; взаимосвязь физического, умственного, эстетического и этического в процессе воспитания.

В исследованиях, посвящённых вопросам возрастной и педагогической психологии, наблюдался повышенный интерес к гуманистическим идеям 60-х годов XIX века, педагогическому наследию К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, стремившихся поставить в центр внимания высоконравственную личность.

Анализ основных линий развития русской педагогической психологии начала XX века показывает, что отечественными учеными — такими, как А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский, М.М. Рубинштейн и другие, решались многие проблемы, связанные с обоснованием задач обучения и воспитания здорового поколения. В первую очередь речь идёт об исследовании организации умственного труда и его сущности, о работоспособности и утомлении, об усталости и условиях её появления, о влиянии физического труда на интеллектуальное развитие. Результатом многочисленных исследований в данном направлении стало появление в качестве самостоятельной отрасли научных знаний о школьной гигиене.

Характерной особенностью развития отечественной школьной гигиены было стремление учёных и практиков сделать акцент на аспектах умственной и, в первую очередь, нравственной гигиены учащихся (а не только решать чисто гигиенические вопросы), охватить широкий спектр проблем школьной образовательной системы: это и вопросы гигиены школьного здания и мебели, и гигиена режима обучения и методики преподавания, и причины болезней школьников и меры по их профилактике, и разработка общих правил гигиены жизни и труда учителя, и обоснование необходимости совместной деятельности педагогов, медиков, психологов. Гигиенические вопросы охватывали не только школьную, но и внешкольную жизнь учащихся, их труд и отдых.

В начале XX века сформировалось представление гигиенистов о том, как должен быть организован образовательный процесс, чтобы сохранять и развивать здоровье школьников. «Правильное образование, — писал Н.П. Гундобин, — представляет собой гармоническое развитие тела, души и ума человека... Правильно поставленной мы можем назвать только ту систему образования, где одновременно принято во внимание не только умственное, но и физическое и нравственное развитие учащегося. Достижение этого идеала возможно лишь с помощью гигиены, которая ставит своей целью заботу об устранении вредного влияния массового скопления детей и школьной обстановки на правильное развитие как тела, так и ума молодого поколения»¹.

¹ Гундобин Н.П. Школьная гигиена. СПб., 1902.

В дореволюционный период значительное место в исследованиях по школьной гигиене занимал вопрос о гигиене умственного труда. Начало его изучению было положено в 70-х годах XIX века Ф.Ф. Эрисманом, а затем оно было продолжено в экспериментах и опытах И.А. Сикорского и Ф.К. Телятника. Гигиенистами были определены зависимость утомления от характера учебного труда школьников, утомляющее воздействие отдельных учебных предметов и особенности интеллектуального и эмоционального напряжения. Выявление индивидуальных различий школьников по их способностям к усвоению знаний и своеобразию умственного напряжения потребовало кардинального изменения характера учебного процесса с ориентацией его на развитие личности и самостоятельности ребенка, а не только на сообщение знаний.

Деятельность учёных, практиков и общественных деятелей, направленная на оздоровление условий воспитания и обучения детей, способствовала в определенной мере повороту государственных органов в сторону школьной гигиены. Так, в 1905 году Министерством народного просвещения было утверждено «Наставление для снабжения учебных заведений правильно устроенной мебелью», в 1912 году — «Руководство по исполнению санитарно-технических требований при постройке зданий начальных школ и типовые планы начальных школ», «Санитарные правила для московских начальных училищ» и другие, направленные на улучшение санитарно-гигиенической ситуации в школах.

Одним из ведущих направлений в развитии отечественной педагогической теории начала XX века была разработка проблемы физического воспитания и образования школьников. Проведённые гигиенистами в 70 — 90-х годах XIX века исследования не только выявили низкий уровень физического развития большинства учащихся, но и определили негативное влияние учебного процесса на соматическое и психическое здоровье школьников. Педагогическая общественность требовала введения в учебный план физического воспитания в качестве обязательного предмета, а также устранения господствующей муштрирующей гимнастики. В противовес официальной педагогике, считавшей, что для физического развития детей в условиях школы достаточно 2 — 4 получасовых перемен в неделю, в опытных школах К.И. Мая и Тенишевского, в женской гимназии М.Д. Могилянкой, гимназии им. И. и А. Медведниковых, женской гимназии М.Н. Стоюниной, 8-классном коммерческом училище в Лесном (г. С.-Петербург) уделялось большое внимание проблемам содержания, методов и форм физического воспитания, а уроки физической культуры были обязательными и ежедневными. В качестве средств физического воспитания использовались подвижные игры, походы, экскурсии, элементы отдельных видов спорта.

Практика прогрессивных школ подкреплялась углубленной исследовательской разработкой теоретических основ физического воспитания. Уже в конце XIX века в теории физического воспитания выделились два самостоятельных, в определённой степени противоположных направления — образовательное и гигиеническое. Создатель образовательного направления П.Ф. Лесгафт видел цель физического образования в достижении человеком осмысленного управления двигательными действиями. Основоположник гигиенического направления Е.А. Покровский и его последователи И.Я. Герд, Е.М. Дементьев, А.В. Зак, Н.С. Филитис, Г.Ю. Явейн и другие считали, что цель физического воспитания заключается в достижении высокого оздоровительного эффекта. Исследования

школьных врачей, проведенные в конце XIX века, позволили вскрыть причины снижения здоровья учащихся, коренившиеся в здоровьезатратной системе школьного образования. В этой связи В.В. Гориневский и его сподвижники считали важным использовать в процессе физического воспитания такие упражнения, которые способствовали бы снятию умственного напряжения.

Таким образом, особенности развития общества, педагогической теории, становления школьной гигиены и других смежных с педагогикой наук обусловили создание системы физического образования П.Ф. Лесгафта и привели к выдвинутым гигиеническим задачам как приоритетным.

В начале XX века гигиенические и образовательные задачи физического воспитания были признаны равноправными и обязательными, что явилось существенным достижением отечественной педагогической мысли.

В период между двумя буржуазно-демократическими революциями происходит всплеск исследований в области физического воспитания учащихся. К числу наиболее значимых следует отнести труды В.В. Гориневского (1913, 1916 годы), Д.Д. Бекарюкова (1914 год), В.Е. Игнатъева (1912 год).

В.В. Гориневский развил идею П.Ф. Лесгафта о единстве различных сторон образования (ума, души и тела), сформулировав при этом три группы задач физического воспитания: сохранение и укрепление здоровья; общее развитие ребенка и формирование нравственно-волевых качеств личности. Значимость вклада В.В. Гориневского заключается в том, что он доказал необходимость научного обоснования системы физического воспитания в школе.

Одна из главных дидактических проблем, вокруг которой велись споры в ходе обсуждения школьной реформы, была проблема содержания образования. Дискутируя по данному вопросу, П.Ф. Каптерев высказал немало ценных идей в контексте педагогики здоровья. Он считал, что физические, волевые и эстетические потребности педагогу необходимо увязывать со стремлением формирующейся личности жить в обществе и понимать значение своей деятельности для него. В этой связи в содержание образования важно включать игры и гимнастические упражнения.

Исходя из признания единства и неразделимости наук, В.П. Вахтеров полагал, что нельзя изучать биологию, не зная физики и химии, нельзя изучать анатомию и физиологию, не зная биологии, без анатомии и физиологии нельзя изучать психологию, а без неё — социологию.

Гигиенисты настоятельно требовали введения гигиенического обучения учащихся. Так, Л. Линдрумом (1913 год), а затем Г.Ф. Марковым (1919 год) были разработаны первые педагогические рекомендации по методике обучения трезвости. Вопросам семейного воспитания и его влияния на здоровье и формирование здорового образа жизни школьников посвящены работы Рахманова, Соловьева, Бывальнова и других.

Другая важная проблема, напрямую касающаяся сохранения здоровья школьников, была связана с методикой обучения. Система преподавания учебных предметов в школах того времени строилась преимущественно на зубрежке и муштре. Учащимся задавалось большое количество домашних заданий, по которым затем в классе проводился опрос. Все это способствовало расцвету репетиторства, взяточничества, создавало атмосферу тревожности и неуверенности детей в своих силах. Не случайно 1 съезд Русского союза психиатров и невропато-

логов, проходивший в Москве в 1911 году, отмечал, что «русская школа изобилует ненормальными явлениями: её абитуриенты в большинстве случаев неврастеники и психостеники, ищущие опоры для своей борьбы за существование не в своих знаниях и развитых индивидуальных способностях, а в своих дипломах и свидетельствах, играющих роль особых привилегий»¹.

Вместе с тем в начале XX века получил развитие метод наглядности, разработанный К.Д. Ушинским, а также другие «природосообразные» методики обучения, основанные на законах психики. Разрабатывались и внедрялись в передовые школы исследовательский, лабораторный, экскурсионный и другие методы, активизирующие учебный процесс, делающий его менее утомительным. В целом, как отмечает С.Ф. Егоров, «общее направление и доминирующая тенденция, касающаяся методов обучения, характеризовалась движением от методов и методик пассивных, требующих чрезмерного напряжения в работе памяти, к методам активным, способствующим гармоническому развитию всех психических способностей учащихся»².

Идея заботы о здоровье воспитанников, создание гигиенической среды обучения и жизни учащихся в исследуемый период нашла отражение в практике деятельности «новых школ»: Е.С. Левицкого в Царском Селе (1900 год), гимназии Е.Д. Петровой в г. Новочеркасске (1906 год) и О.Н. Яковлевой в Галицине под Москвой (1910 год). Как правило, «новые школы» стремились использовать для оздоровления детей фактор природы (чистый воздух, лес, речка). В школе Левицкой, например, значительное место уделялось физическим упражнениям и подвижным играм — конькам, хоккею, лыжам, футболу, теннису, лапте. Между уроками проводились 20-минутные занятия на свежем воздухе, часто под музыку. А день воспитанников начинался с утренней пробежки в любую погоду и обливания холодной водой. Три раза в неделю проводились строевые занятия, а в остальные дни — физкультурные уроки: гимнастика, бег, упражнения на брусьях. Для новичков и ослабленных детей физическое воспитание было индивидуализировано.

Важным аспектом здоровьесберегающей образовательной системы была рациональная организация занятий и распорядка дня. Следует подчеркнуть, что физический труд в «новых школах» считался важным фактором укрепления здоровья и развития личности воспитанников. Однако, добившись значительных успехов в области физического, эстетического, трудового воспитания учащихся, «новые школы», как и многие современные инновационные образовательные учреждения, страдали перегруженностью программ. Общее число уроков в неделю в школах нового типа превышало количество недельных часов в гимназиях и реальных училищах. В этой связи уделялось пристальное внимание рациональной организации занятий, введению новых форм и методов обучения. Реализуя гуманистические идеи педагогической системы К.И. Мая, её последователь В.А. Кракау считал необходимым обеспечить нормальную нагрузку учащихся на занятиях. Поэтому домашние задания в начальных классах от-

¹ Тр. первого съезда Русского союза психиатров и невропатологов, созданного в Москве в память С.С. Корсакова. 4—11 сентября 1911 г. / под ред. Н.А. Вырубова [и др.]. М., 1914.

² Егоров С.Ф. Содержание и методы обучения в системе отечественного образования до-революционного периода: ретроспектива, тенденции развития (конец XIX — начало XX вв.) // Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования / под ред. З.И. Равкина. М. : ИТПиМИО РАО, 1994. С. 18.

менялись, а в отношении старшеклассников акцент в учебной деятельности переносился с домашней работы на классную. Гигиенические требования предъявлялись к учителю, который должен был учитывать особенности конкретного класса и отдельных учеников, обучать методически грамотно, в частности, переходить к изучению нового материала, лишь убедившись, что пройденный раздел усвоен учащимися¹.

В период общественного подъёма был накоплен полезный опыт подготовки детей к начальной школе. Так, в 1913 году Воронежское уездное земство организовало сеть летних подготовительных школ. В программу обучения детей 6—11 лет входили общеобразовательные предметы — чтение, письмо, предметные беседы, а также оздоравливающие мероприятия — подвижные игры, пешие экскурсии. Занятия, продолжавшиеся 2—3 месяца, способствовали быстрой адаптации детей к учебному процессу в школе, развитию их мыслительной деятельности².

Подводя итоги дореволюционного периода развития здравоохранительной линии в отечественной школе, следует отметить, что в среде прогрессивных просветителей того времени преобладала идея формирования всесторонне развитой, высоко нравственной личности. Расцвет личности представлялся важнейшим показателем здоровья общества.

Трактовка школы как центра формирования личности обусловила необходимость пересмотра содержания образования, методов обучения и условий, в которых протекает учебный процесс.

В содержание образования передовых школ вводился урок физической культуры как обязательный учебный предмет. Он рассматривался одновременно и как средство оздоровления детей. Все настойчивее звучала мысль о необходимости гигиенического обучения школьников.

Если говорить в целом о теоретическом обосновании школы здоровья до октябрьского периода, то, как правило, педагоги того времени не уделяли достаточного внимания разработке целостного учебно-воспитательного процесса, направленного на сохранение и развитие здоровья учащихся, сводя свои выводы к гигиеническому анализу факторов и условий появления школьных болезней и определению мер по их профилактике, а не к созиданию индивидуального здоровья, на что ориентированы современные валеологические концепции образования. Исключение составляли лишь отдельные учёные того времени. Например, идея А.С. Вирениуса о психологической и практической гигиенической подготовке учащихся и их родителей, а также учителей, его предложение о введении в штат сотрудников школы врача-педагога способствовали более разностороннему освещению проблемы обеспечения здоровья подрастающего поколения.

С приходом к власти большевиков стала проводиться государственная политика оздоровительных мероприятий в школах. Определялись приоритеты в развитии школьно-санитарного дела в СССР. В ходе реализации концепции Единой трудовой школы в учебно-воспитательный процесс начали внедряться сформулированные на страницах газеты «Правда» еще в 1917 году идеи бесплатной выдачи всем школьникам горячих завтраков, обязательного врачебного надзора за школьными помещениями, об изъятии религиозных предметов из школы, о праве трудящихся на отстранение от педагогической деятельности тех, кто по своим

¹ Лихачев Д.С. Школа на Васильевском : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990.

² Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / под ред. Э.Д. Днепровы [и др.]. — М. : Педагогика, 1991.

нравственным и профессиональным качествам мог бы нанести вред здоровью и воспитанию ребенка¹.

После Октябрьской революции 1917 года внимание исследователей было привлечено к негативным и опасным для здоровья учащихся явлениям, к изучению социальных и педагогических условий, вызывающих к жизни эти процессы.

Представители экспериментальной педагогики (В.М. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, И.И. Россолимо) считали, что образование необходимо строить на основе всестороннего изучения особенностей и закономерностей детского развития. П.Ф. Каптерев с научных позиций обосновывает развитие духовной жизни ребенка на основе связи «деятельности мозга, нервов, мускул, крови». По его мнению, только в контексте знания физиологии и психологии ребенка можно добиться положительных результатов в становлении Человека. В.М. Бехтерев одним из первых в России начал экспериментальные исследования о влиянии музыки и изобразительной деятельности на воспитание и развитие ребенка. Используя инструментальные методы исследования сердечно-сосудистой и дыхательной систем, наблюдения за реакцией ребенка на музыкальное воздействие, Бехтерев теоретически и экспериментально доказал, что для успешного эстетического воспитания необходимо развитие важных для его восприятия органов — слуха, зрения, осязания, мелкой моторики рук. В свою очередь, само эстетическое воспитание также способствует развитию этих органов.

П.П. Блонский стремился раскрыть объективные закономерности психофизического развития школьников, отмечая тесную взаимосвязь педагогики с биологией, физиологией, психологией, генетикой. Однако при этом он исходил из тех положений педологии, которые опирались на принципы механистического и биологизаторского подхода к формирующейся личности. Такая точка зрения противоречила выдвинутой им важной методологической идее о воздействии социальных условий через органические процессы на биологическую наследственность. Вместе с тем и сейчас по-прежнему актуально звучат его высказывания о влиянии успеваемости на здоровье школьников; о значении среды и учителя в развитии учения и ребенка; предложения по стимулированию активности и самостоятельности школьников на основе пробуждения у них интереса к учению, развития их познавательных способностей посредством использования активных методов обучения («детский эксперимент», «метод жизненных задач» и другие).

К середине 20-х годов среди исследователей по проблемам школьной гигиены, школьной санитарии и физической культуры (Иорданский, Гориневский, Ивановский, Василевский, Филитис) возобладало мнение о необходимости интеграции этих научных направлений и объединении их под общим названием «физкультура».

Физкультура трактовалась гигиенистами достаточно широко и должна была охватывать все аспекты школьной жизни: «внешнюю обстановку школы, индивидуальную и коллективную гигиену школьника в его учебных занятиях и быту, заботу о школьном питании, борьбу со школьными болезнями, организацию гигиенического надзора и ухода за школой, гигиену учителя, работу школы в населении по гигиене, санитарно-гигиенические учреждения для школьников вне

¹ Правда. 1917. 16 апреля ; Правда. 1917. 12 мая.

школы»¹. Анализ санитарно-гигиенической работы в школе исследуемого периода показывает, что такая деятельность проводилась по трём основным направлениям: учёт санитарно-гигиенических требований при строительстве и эксплуатации школьного здания, использовании мебели и оборудования; проведение общественно-гигиенической работы в микросоциуме, содействие в создании семейной санитарно-гигиенической среды; формирование санитарно-гигиенической культуры учащихся. Гигиенисты настаивали на включении в школьную программу специальных учебных предметов по гигиене. «Вопрос о постановке в трудовой школе преподавания санитарно-гигиенических знаний и о санитарно-гигиеническом воспитании детей, — отмечал Н.И. Иорданский, — органически входит в программу школы. С первых шагов занятий в школе 1 ступени школьники вплотную подходят к практическому разрешению этой проблемы»². Достижению названной цели способствовала и попытка увязать учебные занятия с гигиеной школы и школьника, осуществляющаяся в ведущих образовательных учреждениях.

Известное положительное влияние на содержание деятельности школьных работников оказала педология в части ориентации учителей и специалистов на всестороннее изучение ребенка, среды, в которой он живет, а также на поиск таких педагогических методов и средств, которые способствуют повышению резервов здоровья растущего человека. Современное и актуально звучат положения М.С. Басова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Б. Залкинда, А.П. Нечаева и других, основанные на принципах антропологии и динамизма при изучении и воспитании ребёнка, ориентации самого ребёнка на самопознание: «ряд простейших психологических наблюдений детей над самими собою, наблюдений над зрением, слухом, вниманием, памятью, сообразительностью может быть произведен в элементарной форме детьми под руководством и при помощи учителя»³. Для современной теории школы здоровья, несомненно, интересен опыт организации и содержание деятельности педологической службы в образовательных учреждениях 20—30-х годов: всестороннее исследование учащихся в школе; профилактика болезней и отклонений в развитии учащихся; профориентационная работа с учащимися; педологическое просвещение участников педагогического процесса.

Психологизация педологии на рубеже 20—30-х годов дала возможность в определенной степени преодолеть «биологизаторский крен», характерный для педологической теории и практики первой половины 20-х годов, выйти на идеи общественно-исторической обусловленности высших психических функций, связи обучения и развития, расширить арсенал методов исследования ребенка. Был сделан важный вывод о необходимости разграничения педагогического и медицинского направлений в деятельности педологических служб. Об этом свидетельствует, в частности, Положение о проведении массовой практической работы по всестороннему изучению детства, разработанное Наркомпросом и Наркомздравом РСФСР. Разграничение функций и нормативно-правовые основы педологической и врачебно-педологической работы были сформулированы в приказе наркома

¹ Иорданский Н.И. Школоведение. Руководство для массового учителя. М. : Работник просвещения, 1927. С. 264.

² Там же. С. 268.

³ Там же. С. 269.

просвещения «Об организации педологической работы по линии органов народного образования», в Постановлении коллегии Наркомпроса РСФСР «О состоянии и задачах педологической работы». В связи с развитием валеологических служб в современных школах России, насущной потребностью в дифференциации медицинского и педагогического направлений валеологической деятельности рассматриваемый педологический опыт имеет особое значение.

Исследователи 20-х годов понимали, что решить задачу воспитания здорового поколения может «только здоровый, бодрый и жизнерадостный учитель», поскольку «его нервная организация, состояние его здоровья прямо отражаются на его занятиях. Понижение его ослабит и понизит результаты его работы»¹. В этой связи в центр внимания врачей-гигиенистов попадали ведущие патологии здоровья учителя, вопросы разработки мер по их оздоровлению, самообразованию в области школьной и личной гигиены. На передний план выдвигались проблемы приобщения учителя к здоровому образу жизни, научной организации его труда, создания гигиенических условий для работы технического персонала.

Нацеленность педагогической теории и передовой педагогической практики на развитие у подрастающего поколения активности, самостоятельности, креативности, потребность в физически и духовно здоровой личности строителя социалистического общества обусловили появление уже в первые годы советской власти инновационных школ, в которых осуществлялась оздоровительная и образовательно-воспитательная деятельность. Положение о единой трудовой школе 1918 года и специальное Положение о летней школе, утвержденное Наркомпросом 25 июня 1920 года, предусматривали организацию летних школ, в задачу которых входило укрепление здоровья детей, их санитарно-гигиеническое просвещение и организация полезного досуга учащихся. Выделялись разные типы и гибкие формы организации летних школ: класс с открытыми окнами, школа или интернат на открытом воздухе, ставившие своей задачей объединить потребности детского организма с обучением; лесная школа, в которой лечебно-гигиенические задачи преобладали над учебно-воспитательными; детская летняя колония, где реализовывались трудовой принцип и общение с природой, происходило физическое оздоровление детей и создавалась наиболее подходящая для их психики обстановка; летняя детская площадка (для приходящих детей); летняя деревенская школа, воплощающая идею оздоровления учащихся городских школ в условиях деревенской природы; школа-примитив в форме периодических собраний детей в праздничные (иногда и в будничные) дни. Педагоги летних школ в своей деятельности сталкивались с многочисленными трудностями: материально-техническими (отсутствие оборудования и помещений); методическими (недостаточный уровень подготовки учителей); организационными (ненормированность рабочего дня учителя, сутолока). Это значительно снижало результативность их труда и в конце концов пресекло попытки выделить летнюю школу в качестве самостоятельной образовательной единицы. Вместе с тем опыт оздоровительной и санитарно-гигиенической общественной деятельности в этих образовательно-воспитательных учреждениях в нынешних условиях актуализируется в связи с необходимостью организации непрерывного, круглогодичного учебно-воспитательного процесса современных школ здоровья.

¹ Иорданский Н.И. Школоведение... С. 279.

Опытно-показательные учреждения 20—30-х годов внесли существенный вклад в сохранение и развитие здоровья советских школьников. К примеру, в учреждениях Первой опытной станции под руководством С.Т. Шацкого значительное место уделялось связи умственного и физического воспитания (по П.Ф. Лесгафту). Кроме специальных физических упражнений С.Т. Шацкий большое внимание уделял внедрению в быт деревенских школьников гигиенического режима и знаний.

Каждая опытно-показательная школа имела своё исследовательское задание. Так, Красково-Малаховская опытная станция работала над темой «Рациональная постановка физической культуры в общеобразовательной школе». Физкультурная деятельность не только осуществлялась в учебном процессе, но и подкреплялась активной воспитательной работой с опорой на сильное самоуправление учащихся, уделявшее особое внимание борьбе с курением старшеклассников. В результате, как говорится в отчёте о работе школы за 1920—1921 учебный год, «процент курящих 6—7-классников был страшно мал и составлял на 40—50 человек — ни одного курящего; в 8-м классе — на 50 человек — 5—6 курящих, в 9-м (выпускном) — на 40 человек — 1 курящий»¹.

Коллектив Царицынской опытно-показательной школы 1 ступени им. И.С. Тургенева исследовал вопрос гигиенической организации учебного процесса. Директор школы М.К. Парамонов считал, что расписание занятий нужно делать более подвижным, т.е. удлинять или укорачивать уроки в соответствии со степенью усталости детей. После перемены допускалось возобновление прерванных, но интересных занятий. Парамонов серьёзно критиковал старую школу за перегруженность учащихся домашними заданиями. Однако не разделял мнения тех педагогов, которые считали, что домашние задания совсем не нужны. По мнению Парамонова, домашние задания должны быть рассчитаны на силы учащихся и на заполнение досуга приятной и интересной работой.

Многолетний опыт работы на медико-педагогической станции Наркомпроса РСФСР позволил В.П. Кащенко создать достаточно эффективную образовательно-воспитательную систему, направленную на сохранение, укрепление и формирование здоровья детей. Она строилась таким образом, чтобы избежать физического и нервно-психического переутомления учащегося, максимально использовать и развить его способности и склонности, осуществляя при этом профилактику негативных сторон в развитии личности. Такой подход требовал целостного изучения с опорой на фундаментальные достижения физиологии и психологии и предусматривал совместные исследования врача и педагога.

В основе образовательных занятий лежал опытно-творческий, активный двигательный процесс. Учитывались особенности возраста ребенка, его психофизическое своеобразие. В.П. Кащенко интересовали не количество, а качество знаний, приобретаемых школьником, развитие его индивидуальности, степень непосредственного участия в жизни. Поставленные задачи решались прежде всего путем обращения к творчеству самих детей и педагогов. По наблюдениям В.П. Кащенко и его коллег, впервые пережитая радость творческого процесса нередко становится своего рода пусковым механизмом в процессе оздоровления всей психики человека.

¹ Здоровье наших детей. Подготовка их к школе // Начальная школа. 1992. № 1. С. 47.

Раскрывая специфику деятельности созданного им лечебно-воспитательного учреждения, Всеволод Петрович писал: «Подобно гимнастике тела использовалась «гимнастика духа», та внутренняя гимнастика воли и чувствований, внимания и мысли с тем, чтобы ребёнок научился в конце концов интегрироваться активно и сосредоточить произвольное внимание и на том материале, который должен быть преодолен»¹. Такая задача решалась, в частности, посредством интеграции изучаемых дисциплин, связи гуманитарных и естественнонаучных предметов с рисованием, лепкой, ручными работами. Особое внимание обращалось на художественную образность исполнения заданий, степень личного почина и инициативы. Вместе с тем одной из главных задач процесса воспитания-обучения было развитие у детей навыков коллективизма и чувства товарищества.

Многие образовательные методы, выработанные коллективом В.П. Кашенко в обстоятельствах врачебно-педагогической необходимости, могут применяться и в современных школах, например, игры, которые использовались одновременно и как средство отдыха и развлечения, и с целью формирования предметных знаний, развития устной и письменной речи. В процессе разговорных игр развивается устная выразительная речь, стимулируется двигательная активность, создается положительная психоэмоциональная атмосфера. Кашенковские игры «с письмом» (составление детского журнала) не только учили культуре мышления, но и помогали раскрыть внутренний мир ребёнка. Радостными результатами таким образом организованной педагогической работы были любовь воспитанников к труду, неподдельный интерес к познанию окружающего социума и своего внутреннего мира, активность. А это все немаловажные признаки здоровья.

Идея оздоровления средствами искусства, ныне широко применяемая в школах здоровья, активно использовалась В.П. Кашенко в качестве средства ухода от избыточного интеллектуализма в область эмоций. Ученым и практиком был накоплен ценный опыт ускоренного развития детей с психическими отклонениями средствами музыки; достижения уравновешенности, собранности у крайне подвижных и рассеянных детей путем приобщения их к коллекционированию, изготовлению художественно-прикладных изделий, что, в свою очередь, нередко вызывало повышенный интерес к истории, к другим учебным предметам.

Благотворное влияние на психику и нравственное развитие оказывали, по наблюдениям В.П. Кашенко, эстетизация и гуманизация среды проживания. Учебные и спальные комнаты станции, столовую и другие помещения украшали изготовленные детьми фигурки животных, литературных персонажей, цветы. Целебным считалось воздействие музыки, причем наибольшими возможностями в этом отношении обладал оркестр. Он позволял детям, занимающимся в нем, развить внимание, музыкальный слух и память, расширить кругозор. При этом учитывались индивидуальные особенности ребенка и во главу угла ставилась задача охраны его здоровья. Например, трудные смычковые инструменты, требующие большой технической подготовки, и духовые инструменты, предполагающие большую нагрузку на дыхательную систему, были заменены на более простые — домры, балалайки и другие, что позволяло включить в коллективную творческую деятельность всех без исключения детей.

Особую значимость в общей системе воспитания-обучения для ребёнка с недостаточно развитой двигательной системой приобретает процесс развития

¹ Кашенко В.П. Путем творчества. М., 1922. С. 5.

движения через творческий труд. Здесь не только удовлетворяются потребности в двигательной активности, в координации глаза и руки, развитии различных участков мозга, что ведет к общему улучшению его организации, но и решаются важные задачи развития моральной, интеллектуальной, эстетической, волевой и мотивационной сфер.

В медико-педагогической клинике, в отличие от традиционной школы, ребенок сначала рисовал все, что ему интересно. Педагог, учитывая естественные психологические потребности ребёнка, стремился развить его наблюдательность, точность зрительных восприятий. Многочисленные дети учились у природы во время походов и экскурсий, наблюдая за закатом солнца, красотой летней ночи, вглядываясь в жизнь животных и растений. Все эти впечатления находили отражение в детских рисунках.

Вылазки на природу и так называемые «кислородные экскурсии», т.е. пешие походы на 5 верст, которые устраивались по воскресным дням, были одновременно формой активного отдыха. После длительного похода подвижная активность детей ограничивалась и заменялась разного рода «тихими» играми.

Комплексной валеологической формой работы в санатории-школе были «олимпийские игры», которые включали спортивные соревнования, конкурсы и состязания в литературном, художественном, музыкальном и в других видах творчества. Во время олимпиад устраивались встречи с прежними воспитанниками, открывались ежегодные выставки художественных ученических работ, устраивались театральные представления.

Живя яркими духовными интересами, воспитанники школы не только отвлекались от своих навязчивых настроений, преодолевали их инерцию, но и, что самое главное, познавали особенности своей личности, формируя собственную «я-концепцию». Последнему в немалой степени способствовала та удивительная атмосфера духовности, психоэмоционального комфорта и доверия, которые здесь царили. В школу-санаторий подбирались сотрудники, различные не только по специальному образованию, но и по своему психологическому складу, с тем чтобы ребёнка окружали люди, дополняющие друг друга по темпераментам, склонностям и способностям, создавая благоприятную среду для развития учащихся.

Оздоровительное влияние на детей оказывал режим труда и отдыха, развлечения и обучения. Хотя распорядок дня вырабатывался коллективно, на конференции медико-педагогического персонала, его осуществление и контроль за его выполнением возлагались на воспитателя, что требовало от последнего не только знаний педагогики, психологии, физиологии детей, особенностей их личности, но и определенных волевых и деловых качеств, хорошего здоровья, на сохранение которого были направлены система разделения труда между учителями и воспитателями, организация состава микрогрупп (до 10—12 человек), регулярная смена педагогами друг друга для отдыха на несколько часов среди дня и на целые сутки после дежурства.

Педагогическое наследие В.П. Кащенко пока недостаточно изучено. Созданная им система оздоровления дефективных детей позволяет творчески использовать выдвинутые им идеи не только в специализированных медико-педагогических учреждениях, но и в процессе создания массовых школ здоровья в России.

Теоретическая и практическая деятельность советских педагогов и психологов, физиологов и гигиенистов 20—30-х годов XX века — В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, В.В. Гориневского, Н.И. Иорданского, В.П. Кашенко и других — убедительно доказала, что ориентация на сохранение и всемерное развитие здоровья учащихся является стержневой линией гуманистической школы.

Итогом научно-практической деятельности учёных этого периода явилось становление принципиально новой системы воспитания и обучения, которая была основана на научно-материалистической теории образования. Однако дальнейшее развитие педагогики здоровья в советской школе было заторможено в условиях утвердившегося культа личности Сталина, разгрома отечественной педологии, генетики, свертывания опытно-экспериментальных школьных площадок. На долгие годы проблема обеспечения физического и психического статуса школьника, формирования культуры здоровья была отодвинута на второй план. В период со второй половины 30-х и до конца 40-х годов резко снижается количество исследований, посвященных данному вопросу. Исключение составили лишь работы Ф.Ю. Бермана (1935 год), И.И. Мильмана (1935, 1940 годы) и их последователей: О.И. Чертока, П.Е. Заблудовского (1940 год), А.Е. Адриановой (1941 год), Л.Б. Нимена (1941, 1945, 1947 годы), посвященные санитарно-гигиеническому образованию учащихся младших классов.

Великая Отечественная война обострила проблему охраны жизни и здоровья детей. В связи с ростом беспризорности и безнадзорности детей, ухудшением состояния их здоровья в школах широко распространялся комплекс мероприятий по медико-профилактическому обслуживанию учащихся, организации горячего питания, установлению систематического санитарного надзора за школами. Однако, как подчёркивают З.И. Равкин, Ф.Г. Поначин, М.Н. Колмакова, учебный план в условиях вынужденного сокращения учебного времени выполнялся ценой значительного перенапряжения сил учителей и учащихся, что не могло не сказаться на состоянии их здоровья¹. Катастрофическое влияние войны на здоровье подрастающего поколения заставляло создавать во многих регионах страны санаторно-лесные школы для ослабленных детей. Только в РСФСР в 1944 году в таких школах побывало 25 тысяч ребят, из них 13 тысяч детей фронтовиков².

Одно из центральных мест в учебно-воспитательном процессе занимала военно-физическая подготовка школьников. Ее основу составлял специальный курс по допризывной подготовке старшеклассников и система внеклассной работы: оборонно-спортивные кружки и секции, всесоюзные военно-спортивные игры («Рейд в тыл врага», 1942 год; «На разгром», 1943 год; «На штурм», 1944 год). Воспитательные планы включали спортивные соревнования, кроссы, смотры военной и физической подготовки учащихся. В школах Алтайского края, например, в 1941—1942 учебном году в кружках ПВХО насчитывалось 29 тысяч школьников, ГСО — 2 тысячи, стрелковых — около тысячи, спортивных — 1,5 тысячи³.

¹ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941—1961) / под ред. З.И. Равкина [и др.]. М. : Педагогика. 1988. ; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. М. : Педагогика, 1991.

² Гигиена и санитария. 1956. № 5—6. С. 45—48.

³ Очерки истории школы... С. 33.

В 40-х годах физиологическим, гигиеническим и педагогическим аспектам физического воспитания, гигиеническим проблемам охраны и укрепления здоровья детей и подростков были посвящены исследования Н.А. Семашко, С.Е. Советова, А.Г. Цейтлина, П.М. Ивановского, А.Л. Сарыкина и др. В 1944 году с целью научного обеспечения разработки гигиенических проблем школьного образования по инициативе Н.А. Семашко (с ним же во главе) был создан НИИ школьной гигиены АПН РСФСР (сегодня — Институт возрастной физиологии РАО). С этого времени начинаются комплексные междисциплинарные теоретические и прикладные исследования в области возрастной физиологии и морфологии, школьной гигиены и физического воспитания учащихся общеобразовательных школ.

В послевоенный период особое внимание учёных было сосредоточено на изучении последствий войны. Исследования Государственной санитарной инспекции СССР, проведённые в 1945—1946 учебном году, показали, что учащиеся послевоенных школ по основным антропометрическим параметрам отстают от своих сверстников 1938—1940 годов, что выдвинуло на первый план проблему разработки гигиены физического воспитания.

В 40—50-х годах в советской школе наблюдаются позитивные изменения, связанные с реализацией 7-летнего образования. Однако нехватка квалифицированных кадров, школьных помещений, многосменность занятий, слабая гигиеническая обоснованность учебного процесса существенно отрицательно влияли на здоровье учителей и учащихся.

В середине 50-х годов в связи с решением задач политехнического образования и трудовой подготовки проблема охраны здоровья учащихся вновь обостряется. Резко возрастает количество часов на трудовое обучение школьников, что быстро привело к их перегрузке. Так, в 1955—1956 учебном году нагрузка учащихся 1—10 классов достигла 9857 часов — на 188 часов больше, чем по ранее действовавшему учебному плану. Продолжительность учебного года увеличилась с 32 до 34 недель.

В конце 40-х — середине 50-х годов проблема физического воспитания школьников периодически поднимается на правительственном уровне. В декабре 1948 года Наркомпрос РСФСР издаёт приказ «Об улучшении физического воспитания в школе», определивший основные направления работы в этой области. В 1956 году после Всероссийского совещания по физическому воспитанию в школе выходит приказ Министерства просвещения РСФСР о введении в школах обязательной утренней гимнастики, о частичном изменении норм ГТО. Однако, несмотря на принятые меры, физическое воспитание учащихся оставалось самым отсталым направлением образовательной деятельности в школах¹.

В конце 50-х — начале 60-х годов проблема сохранения и формирования здоровья детей вновь привлекает к себе внимание учёных, что было вызвано специфическими общественными процессами, происходящими в стране: с одной стороны, имели место постепенный и болезненный отход от силовых методов воспитания человека, практиковавшийся в предшествующий период, оживление гуманистических тенденций, обращение к нуждам человека, с другой стороны, обострились социально-экономические и духовные противоречия в обществе, вырастали тенденции разрушительного для здоровья поведения детей и подростков. В этот период исследователи, в частности М.В. Антропова, С.М. Громбах,

¹ Очерки истории школы... С. 183.

Г.И. Сердюковская, акцентируют свое внимание на необходимости оздоровления образовательной среды в школах.

В 60-е годы остро встает задача разработки научных основ физического воспитания школьников (З.И. Кузнецова, Г.Б. Мейксон и другие).

В 70-х — 80-х годах быстро растет число исследований по широкой проблематике гигиенического воспитания и охране здоровья учащихся. Вопросам адаптации детей и подростков к учебным и физическим нагрузкам посвящены работы М.В. Антроповой, В.И. Филиппович, А.Г. Хрипковой; ролью школы в формировании психического здоровья школьников интересовался С.М. Громбах; содержание и методику физического воспитания детей школьного возраста разрабатывал В.И. Лях; проблемами полового созревания и полового воспитания, профилактики вредных привычек у детей занимались Д.В. Колесов, А.Г. Хрипкова.

В начале 80-х годов в школах СССР был введен курс «Этика и психология семейных отношений» (разработчик — И.В. Гребенников), направленный на формирование знаний учащихся в сфере брачно-семейных отношений. Однако этот курс не подкреплялся программно-методическим и кадровым обеспечением, что и стало одной из причин его последующего свёртывания. Другая причина заключалась в том, что курс, ориентированный на личностное развитие ребёнка, на демократизацию отношений в семье и школе, противоречил авторитарной системе образования.

В 1985 году начинаются исследования влияния на организм учащегося работы на компьютере с целью обоснования здоровьесберегающих технологий использования компьютера в учебном процессе школьников.

В 1986 году коллектив НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР подготовил «Комплексную программу по медико-гигиеническому воспитанию учащихся общеобразовательных школ, а затем и учебно-методический комплекс по валеологическому образованию школьников, включающий методические рекомендации для учителей общеобразовательных школ «Примерный объём знаний и умений учащихся 1—11 классов по гигиене и медицине» (1987 год), пособия для учащихся по валеологической проблематике для 1—4 классов «Азбука здоровья» (1986 год), для 5—8 классов «Береги здоровье смолоду» (1987 год) и для 9—11 классов «Основы медико-гигиенических знаний» (1989 год).

Одним из самых перспективных, на наш взгляд, направлений исследований 80-х годов было обоснование здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих принципов конструирования учебно-познавательной деятельности в детском саду и школе, осуществлявшееся на базе отдела сенсорных систем Института медицинских проблем Севера СО АМН СССР (В.Ф. Базарный, В.А. Гуров, Н.Ф. Казачкова, Э.Я. Оладо и другие). На основе разработанных красноярскими учёными принципов и методов в последующем было сформулировано определение валеологически обоснованного урока и созданы здоровьесберегающие технологии обучения школьников.

Таким образом, к концу 80-х годов в отечественной педагогике и смежных с нею науках был накоплен огромный научно-практический материал по совершенствованию школьных учебных планов и программ, по разработке рациональных и адекватных функциональным возможностям учащихся содержания и методов обучения и воспитания, по обоснованию мер улучшения здоровья учащихся, определению допустимых умственных и физических нагрузок. Вместе с тем эти

исследования были ориентированы на гигиеническую модель здорового учреждения школьного типа, к этому времени исчерпавшую себя. Валеология как наука о здоровье, появилась в 80-х годах и к концу десятилетия еще переживала стадию становления, наработывала методологическую базу, понятийно-терминологический аппарат, отстаивала свое место в ряду наук о человеке. Конкретные рекомендации гигиенистов сводились в первую очередь к регламентации учебной деятельности (либо отдельных её видов) и соблюдению существующих санитарных правил и норм по эксплуатации школьного здания, мебели, оборудования, что не могло решить проблему сохранения и формирования здоровья школьников и требовало создания надежной методологической и методической базы. Такая возможность появилась лишь в связи с валеологическими исследованиями, у истоков которых стоял советский физиолог, фармаколог, военный врач И.И. Брехман.

Итак, анализ развития школьной педагогики здоровья дореволюционного периода свидетельствует о том, что в это время продолжали углубляться обозначившиеся к концу XIX века антропологический, гуманистический, гигиенический и физкультурный подходы к содержанию и организации школьного образования, которые обогатили своими научными достижениями такие представители педагогической психологии, как А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский, М.М. Рубинштейн.

Трудами А.И. Вирениуса, Н.П. Гундобина, В.В. Гориневского школьная гигиена существенно расширила свои границы, охватив все аспекты учебно-воспитательного процесса.

Ученые П.Ф. Лесгафт и Е.А. Покровский способствовали интеграции образовательного и гигиенического аспектов теории физического воспитания.

Среди просветителей гуманистического направления доминировала идея формирования всесторонне развитой, высоконравственной личности как важнейшего показателя здоровья общества (В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев).

Вместе с тем отсутствовала интеграция этих теоретических подходов в рамках научно-педагогического направления, ориентированного на оздоровление целостной образовательной системы школы. Научные разработки были оторваны от реальной практики массовой школы и осуществлялись лишь в отдельных элитарных образовательных учреждениях.

В 20—30-х годах развивалась педологическая тенденция, основанная на антропологическом подходе при изучении и воспитании ребенка (М.С. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский). В то же время среди исследователей проблем школьной гигиены, школьной санитарии и физкультуры возобладало мнение о необходимости объединения этих научных направлений под общим названием «физкультура». Однако отсутствие методологии не позволило осуществить подобную интеграцию.

В практической деятельности экспериментальных школ 20—30-х годов был накоплен большой позитивный опыт гигиенического и педологического просвещения участников педагогического процесса, организации работы педологических служб и всестороннего обследования учащихся в школе, профилактики болезней и отклонений в развитии детей.

В условиях утвердившегося культа личности Сталина и господства командно-административной государственной системы развитию теории и практики педагогики здоровья в советской школе был нанесен серьезный урон: были закрыты перспективные направления исследований в области педологии и генети-

ки, свёрнуты опытно-экспериментальные школьные площадки, преданы забвению прогрессивные антрополого-гуманистические идеи.

Общественная «оттепель» конца 50-х — середины 60-х годов и последовавшее за ней оживление гуманистических тенденций вновь способствовали актуализации проблемы здоровья школьников.

В конце 50 — 80-х годов прослеживается тенденция количественного роста исследований по проблематике физического и гигиенического воспитания и охране здоровья учащихся. Над этими проблемами работали М.В. Антропова, С.М. Громбах, Д.В. Колесов, З.И. Кузнецова, А.Г. Хрипкова, Д.Д. Шарипова и другие.

Общей чертой теоретических и практических изысканий этого времени являлась ориентация на гигиеническую модель образовательного учреждения, которая заключалась в гигиенической регламентации отдельных видов учебной деятельности, создании гигиенических нормативов по использованию школьного здания, оборудования, мебели, разработке программ по санитарно-гигиеническому образованию и воспитанию учащихся и была направлена в основном на профилактику болезней, а не на созидание индивидуального здоровья и потому не могла в полной мере решить проблему воспитания здорового человека.

Таким образом, накопленный в отечественной гуманистической педагогике XX века теоретический и эмпирический материал явился надёжной базой для возникновения педагогики здоровья в практике массовой школы.

Список использованной литературы

1. Гундобин, Н.П. Школьная гигиена [Текст] / Н.П. Гундобин. — СПб., 1902. — 87 с.
2. Егоров, С.Ф. Содержание и методы обучения в системе отечественного образования дореволюционного периода: ретроспектива, тенденции развития (конец XIX — начало XX вв.) [Текст] / С.Ф. Егоров // Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования / под ред. З.И. Равкина. — М. : ИТПиМИО РАО, 1994. — С. 18.
3. Здоровье наших детей. Подготовка их к школе [Текст] // Начальная школа. — 1992. — № 1.
4. Иорданский, Н.И. Школоведение. Рук. для массового учителя [Текст] / Н.И. Иорданский. — М. : Работник просвещения, 1927. — 314 с.
5. Кащенко, В.П. Путь творчества [Текст] / В.П. Кащенко. — М., 1922. — С. 5.
6. Кураев, Г.А. Предмет, задачи и методы валеологии [Текст] / Г.А. Кураев // Валеология. — 1999. — № 3. — С. 9—15.
7. Лесгафт, П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста [Текст] : избр. пед. соч. : в 2 т. / П.Ф. Лесгафт. — М., 1952. — Т. 2. — С. 7—107.
8. Лихачев, Д.С. Школа на Васильевском : кн. для учителя [Текст] / Д.С. Лихачев [и др.]. — М. : Просвещение, 1990. — 159 с.
9. Лотова, Е.И. Русская интеллигенция и вопросы общей гигиены. Первое гигиеническое общество в России [Текст] / Е.И. Лотова. — М., 1962.
10. Николаев, В.А. Гуманистическая парадигма русской народной педагогики [Текст] / В.А. Николаев // Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец 19 — 90-е гг. 20 вв.). — М., 1998. — С. 75—78.
11. Никольская, А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России [Текст] / А.А. Никольская. — Дубна : Феникс, 1995. — 336 с.
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) [Текст] / под ред. З.И. Равкина [и др.]. — М. : Педагогика, 1988. — 272 с.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. [Текст] / под ред. Э.Д. Днепров [и др.]. — М. : Педагогика, 1991. — 448 с.
14. Советов, В.Г. [Текст] // Гигиена и санитария. — 1956. — № 5—6. — С. 45—48.

15. Тр. первого съезда Русского союза психиатров и невропатологов, созданного в Москве в память С.С. Корсакова. 4—11 сент. 1911 г. [Текст] / под ред. Н.А. Вырубова [и др.]. — М., 1914. — 762 с.

С.И. Беленцов

**БЕСПОРЯДКИ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
В НАЧАЛЕ XX ВЕКА: ОПЫТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОСМЫСЛЕНИЯ МОЛОДЕЖНОГО РАДИКАЛИЗМА
(по материалам Харьковского городского управления, 1905 год)**

Анализируется роль образовательных учреждений России в эскалации юношеского радикализма на рубеже XIX—XX веков. Автор акцентирует внимание на причинах нарастания юношеского радикализма: политизации настроений молодежи, росте социальной активности учащейся молодежи на фоне нарастания революционной ситуации в России в 1905—1907 годах, заметном увеличении асоциальных проявлений и т.д.

юношеский радикализм, студенческие волнения, общественные беспорядки, асоциальное поведение, учащаяся молодежь, социальная политика.

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций общественного развития. Как определено Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, преодоления социальных конфликтов, роста сепаратизма и национального экстремизма, являющихся прямой угрозой безопасности страны, факторами деморализации общественного сознания, нравственного разложения личности¹. Серьезные опасения общественности вызывают проявления асоциального поведения учащейся молодежи, немотивированное насилие, вандализм, агрессивность, правонарушения. В этой связи особую актуальность приобретают задачи формирования у молодежи толерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия, основ правосознания, имеющего мировоззренческий характер. В условиях реформируемой России чрезвычайно важна стабилизирующая функция школы. Именно она обращает внимание на проблему влияния педагогики и образования на социальное положение в стране, на формирование мировоззрения, правосознания и общественного поведения учащейся молодежи.

В этом отношении важны и, полагаем, недостаточно усвоены «уроки истории», позволяющие проследить вклад педагогических идей и образовательной практики в развитие революционной ситуации в российском обществе второй половины XIX — начала XX века. В это время в русской педагогике и школе проблема молодежного правосознания и его асоциальности была одной из центральных. Для разработки теоретических основ радикальности учащейся молодежи

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Курск, 2002.

в тот период характерны следующие тенденции: раскрытие методологии и выявление социально-исторических и идейных предпосылок общественной нестабильности и молодежного радикализма; определение педагогических факторов радикализма учащейся молодежи; повышение уровня теоретической разработки содержания образования в контексте усиления асоциальности в России в целом. Теоретическое обоснование и анализ этих тенденций позволяют проследить проявление и усиление факторов, форм и методов молодежного радикализма. Определение основных педагогических факторов молодежного радикализма помогает полнее раскрыть процесс его развития, выявить характерные особенности, установить определенную логическую и историческую связь асоциальности учащейся молодежи с экономическими, социальными, политическими и культурными условиями жизни страны.

Политизация настроений, активности учащейся молодежи в России в 1905—1907 годах была обусловлена русско-японской войной, восстанием в Польше, формированием представительных органов власти, предреволюционными настроениями общества. Все это отражалось и на школе, в том числе высшей: усиливался интерес учащейся молодежи к политическим вопросам, их обсуждение велось с необычайной активностью как в кружках саморазвития, так и в стенах самих учебных заведений.

Беспорядки из стен училища переносились учащимися на улицу, а затем и в университет. Участие в них посторонних лиц признавалось негативным и подлежащим устранению явлением.

27 сентября 1905 года общестуденческая сходка Харьковского университета по вопросу ученических волнений приняла резолюцию и направила ее в городскую думу. Причиной обращения студентов послужило отсутствие в структуре учебной администрации общественного представительства, в обязанности которого входила бы охрана в школах интересов учащейся молодежи, куда она могла бы в случае необходимости обращаться. На следующий день харьковские законодотворцы, заслушав заявление студентов, постановили, что обсудят вопрос о беспорядках в учебных заведениях на ближайшем экстренном заседании.

Городской голова Харькова А. Погорелко, рассматривая общественное движение учащейся молодежи, горячо восклицал: «Мы имеем перед собою явление огромного общественного значения, которое заслоняет по своим тяжелым последствиям те или другие местные нужды и может превратиться в бедствие, угрожающее благополучию всей страны: слишком близко касается это нашей семьи и наших детей!»¹.

Анализируя причины возникновения беспорядков в учебных заведениях, Харьковское городское управление солидаризировалось с мыслями князя С.Н. Трубецкого, прозвучавшими в его воззвании к учащимся в 1905 году: «Университет не должен быть местом для политических собраний. Университет не может и не должен быть народной площадью, как народная площадь не может быть университетом. Всякая попытка превратить университет в такую площадь или в место народных митингов неизбежно уничтожает университет как таковой».

Подобные суждения звучали и по отношению к другим учебным заведениям. К примеру, городской голова говорил о том, что «все они имели одну основ-

¹ Доклад городского головы о содействии общества к прекращению возникших в учебных заведениях беспорядков. Харьков, 1905. С. 1.

ную цель — быть храмом науки, служить местом для умственного и нравственно-го развития учащихся. Было бы, однако, большой ошибкой требовать от учащихся индифферентности по отношению к великим событиям жизни страны, быть пассивными зрителями охватывавшего их общественного движения, не иметь возможности свободно обмениваться своими мнениями. Школы просвещения не могут быть чужды идеалам правды, законности и свободы, а потому высшие рассадники знания всегда и везде были рассадниками идей права и так называемого «свободомыслия»¹.

В произошедших событиях А. Погорелко выделял и закономерности, и случайности. В важные исторические моменты, по его мнению, университеты и другие высшие учебные заведения должны становиться на сторону лучших сил страны, которые стремятся к высшим идеалам свободы и правопорядка, к политическому прогрессу своей родины, увеличению ее могущества и славы. «Наиболее отзывчивый элемент в таких ситуациях — молодежь. Этой отзывчивости нечего страшиться — ею нужно дорожить, но необходимо давать правильный выход: это зависит от такта и педагогического совершенства преподавательского персонала. При этом не должна иметь никакого ущерба главная основная цель учебных заведений, и все то, что препятствует ее достижению, должно признаваться отрицательным. Поэтому собрания учащейся молодежи должны быть свободны и не должны подвергаться воздействию посторонних, чуждых академии элементов. Различные политические партии, появившиеся в стране, должны иметь возможность вести пропаганду своих идей, достигать своих партийных целей на собраниях вне учебных заведений, что возможно только при свободе слова и собраний»².

Причины студенческих волнений были скрыты и в общих условиях общественной жизни, их несоответствии требованиям времени. Но чрезвычайная впечатлительность учащихся, необычайная легкость, с которой по ничтожным поводам возникали беспорядки, указывали на то, что *школа не в состоянии противодействовать даже слабым воздействиям на нее со стороны, что в ней самой существуют готовые условия для возникновения подобных явлений*. Желая сохранить прежние традиции школы, их ревнители утверждали, что прямой и единственной причиной произошедших событий послужили беспорядки в окружающей общественной жизни. По мнению А. Погорелко, такие утверждения довольно распространены, поскольку и в печати, и в обществе уже приходилось слышать: «Надо изменить весь строй нашего общественного и политического быта, обновить на новых началах нашу жизнь». «Ищите свободы и права на нее, и все остальное приложится». «Когда весь государственный строй будет упорядочен, тогда упорядочится и школа. Без этого невозможно добиться успокоения учащейся молодежи» и т.п.³.

Такое объяснение односторонне. Университеты были основаны и действовали на Западе задолго до установления там политической свободы. При этом они пользовались в разной мере автономией, зачастую весьма ограниченной, но всегда служили светочами права и свободы, непрерывно трудились на ниве просвещения и тем самым влияли на развитие освободительного движения. В те эпохи, когда общественно-политической жизни еще не существовало, когда самосозна-

¹ Доклад городского головы... С. 3.

² Там же. С. 3—4.

³ Там же. С. 6.

ние общества еще не пробудилось, университеты распространяли знание и просвещение и пользовались ими затем как лучшими и сильнейшими орудиями гуманитарных и освободительных идей. С их помощью общество достигало своих политических и общественных идеалов. То же было бы и в России, если бы школа стояла на должной высоте и не имела в себе зачатков разложения. Как бы ни были отрицательны внешние влияния, они не отразились бы так быстро и стремительно на школе, если бы в ней не была готова почва для восприятия. Внешние влияния явились только поводом, но не источником школьных волнений¹.

Основной причиной общественного движения учащейся молодежи Харьковский городской голова считал неудовлетворительное состояние самой школы. Прежде всего вызвала серьезные нарекания деятельность министерства народного просвещения. Обладая огромными полномочиями и почти неограниченной властью, оно оказалось бессильным в минуту кризиса: совершенно оторванное от жизни общества, не зная его требований, оно привело себя к разладу с ним, школу — к бедствию, а основы общественного благополучия — к неустойчивому состоянию и разрушению.

Консервативное направление в законодательно-нормативной деятельности министерства народного просвещения было обусловлено необходимостью сохранения и укрепления института самодержавной власти. По этой причине оно получило активное развитие с периода реформ 1870-х годов. Несмотря на позитивные характеристики реформы классического образования — такие, как утверждение принципа государственности школы, попытка сохранения принципа научности в организации образовательного процесса, усиление дисциплины, качественное выполнение должностных обязанностей педагогических работников и другие, — консерватизму в целом был присущ пессимистический взгляд на перспективы и ценности общественного развития.

Главный недостаток реформы, вызывавшей большие противоречия и волнения, заключался во внешней принудительности и исключительности классической системы, вводимой посредством резкого переворота. Навязывая классицизм таким образом, министерство народного просвещения не доверяло педагогам, «оказавшимся ниже своей задачи и в качественном, и в количественном отношении». Учебное ведомство подчиняло всю жизнь школы «самой мелочной и сложной регламентации», которая «связала лучшие преподавательские силы и усугубила деморализацию педагогов»².

Подчинение дела образования целям правительства определяло всю внутришкольную политику министерства в 80—90-е годы XIX столетия. Усиление жесткого режима, административно-учебные меры, затруднявшие получение образования, органически соединялись с попытками законодательного переустройства системы образования. С широкой исторической точки зрения, консервативные мероприятия Д.А. Толстого имели под собой больше здравого смысла и социальной логики, чем мероприятия И.Д. Делянова и его последователей.

Характерными причинами ученических волнений в большинстве случаев были обвинения и подозрения различных лиц в доносах и шпионстве. Так, последние обширные беспорядки в учебных заведениях Харькова возникли на почве

¹ Доклад городского головы... С. 7.

² Самарин Ф. Несколько замечаний на Записку «О желательных изменениях в системе и учебном плане средней школы». М., 1899. С. 2.

подозрений в шпионстве ученика реального училища. Бурные сходы в технологическом институте происходили в результате массового увольнения профессоров, которым приписывали «донесения» различных лиц. Ситуация настолько обострилась, что спокойное чтение лекций едва ли было бы возможно в обозримом будущем. То же самое происходило и в университете — как на заседаниях совета, так и во время сходов студентов. В самом обществе также возникали недоразумения, доходившие до кровопролития и служившие предметом судебных разбирательств, и участниками этих событий были лица, причастные к министерству народного просвещения.

При введении Устава 1884 года один из самых его компетентных составителей, тайный советник А. Георгиевский, писал: «Новый Устав предоставил правительственной власти назначение всех профессоров, ректора, декана, инспектора и подчинил ее влиянию все университетское преподавание и учение студентов; он поставил в прямую зависимость от нее же назначение студентам пособий, стипендий и льгот относительно платы за учение и тем самым внес с собой все необходимые условия для оздоровления в будущем наших университетов». «При назначении профессоров на должность, при повышении их из экстраординарных в ординарные и при всяких почетных и иных наградах должно быть обращено строжайшее внимание не на одни ученые качества и заслуги или на дар изложения и преподавания, а столько же на их религиозное, нравственное и патриотическое направление и на способность и готовность стать истинными доброжелателями, руководителями и наставниками юношества»¹.

Таким образом, в основу педагогических принципов вообще и условий назначения на преподавательские должности в частности были поставлены два рода требований: научные заслуги и так называемая «благонадежность». И если первые с достаточной объективностью определялись гласно ученой коллегией профессоров, то вторые становились известными заведовавшим назначениями чиновникам в Петербурге только по тем или иным «донесениям». Это обстоятельство привело к сближению министерства народного просвещения с министерством внутренних дел, в частности, с департаментом полиции и охранным отделением. При этом следует отметить одностороннее направление в деятельности министерства внутренних дел. Стремясь к наведению порядка как в стране в целом, так и в учебных заведениях, полицейские использовали только карающие меры. Профилактические же, предупредительные формы работы практически не развивались.

Учебные коллегии теряли самостоятельность и подвергались негласному наблюдению, активное участие в котором стали принимать добровольцы-аспиранты (соискатели ученой степени): крайне заманчиво и легко было выставить на показ свой патриотизм требуемой категории за счет унижения патриотизма других. Отличие на этом поприще обещало больше выгод, чем какие бы то ни было преподавательские и научные заслуги.

В это время религия, нравственность и патриотизм в вопросах воспитания и обучения допускали слишком широкое толкование и произвол в определении.

Так, под именем религиозно-нравственного воспитания можно было понимать, с одной стороны, усвоение учащимися евангельской морали — любви ко

¹ Георгиевский А. Предположенная реформа нашей средней школы. СПб., 1901. С. 44.

всем людям и их равенства перед Богом и законом, прощение врагов и т.п., с другой стороны, — усвоение морали древних народов, т.е. вражды к иноверцу, стремления господствовать над иноплеменником, нетерпимости. Можно было одновременно быть поклонником деспотии и убежденным конституционалистом. Можно было ходить для молитвы в церковь или славить Господа в своем сердце, оставаясь дома, и быть во всех этих случаях истинным патриотом, горячо любить свое Отечество и беззаветно служить его интересам. Таким образом, качества, которых потребовало министерство от своих служащих, допускали слишком субъективные толкования¹.

Тогда на помощь пришла произвольная религиозно-политическая формула определения русского патриотизма. Коренной русский человек, не проявлявший злобы и ненависти к иноплеменникам, высказывавшийся против тех или иных недостатков существовавшего государственного строя во имя блага родины, обвинялся в отсутствии патриотизма и служил объектом клеветы. Начиналась переоценка преподавательского персонала. Стали возвышаться люди, шумевшие о своих качествах по рецепту тайного советника А. Георгиевского. Многие заслуженные деятели были лишены кафедр и должностей без объявления законных к тому оснований. Учащиеся начинали чуждаться своего учебного начальства, как только узнавали, что они состоят под гласным или тайным надзором университетской и общей полиции.

За учащимися также вводился надзор. Негласными агентами составлялись кондуктные списки и характеристики на основании сведений, полученных секретным путем. Все это печально отразилось на судьбах юношества не только в период их обучения, но и спустя годы. Лучшие удостоверения и рекомендации преподавательских коллегий о способностях, познаниях и нравственных качествах окончившего курса лица сводились на нет неблагоприятной отметкой неизвестного агента, и, что было хуже всего, все это было тайной для потерпевшего. Такие порядки были официально отменены, но «затхлая» атмосфера не могла скоро очиститься.

Окружные начальства, по свидетельству того же тайного советника А. Георгиевского, приняли указания министерства в целом недружелюбно. Так, например, Ф.М. Дмитриев отнесся к ним настолько отрицательно, что сложил с себя звание попечителя Петербургского учебного округа. Отказался от службы в министерстве и попечитель Харьковского учебного округа генерал Максимовский.

Попечитель Одесского учебного округа тайный советник Лавровский представил в министерство доклад особой комиссии, в котором говорилось: «В университет вводится новый, вполне чуждый ему род людей, и эти лица вооружаются такими средствами воздействия на молодежь, которые могут иметь в своем результате депривацию студенческих нравов... Весь этот арсенал пособий, стипендий и пр. назначен для одной существенной цели — путем прямого подкупа заставить студентов изображать из себя добрый пример и благородные характеры, имеющие быть выработанными во вкусе лица, для которого обязательно условие параграфа 65 Устава и т.д.»².

Высказывая свое неодобрение поступка тайного советника Лавровского, А. Георгиевский противопоставил ему другой факт. Большую и похвальную, с его

¹ Доклад городского головы... С. 9.

² Георгиевский А. Предположенная реформа... С. 56.

точки зрения, энергию обнаружил попечитель Московского учебного округа князь Н.П. Мещерский, когда из университета были удалены известные профессора, но даже и генерал-губернатор князь Долгорукий был взят в подозрение. Так, попечитель доносил, «что ход последних беспорядков ясно высказал насколько непонятный и нецелесообразный образ действия высшей администрации повлиял на брожение среди молодежи и способствовал развитию беспорядков, вызвавшие необходимость прекращения занятий в университете»¹.

Откровения А. Гергиевского дают богатый материал для размышления. Точный и буквальный исполнитель предначертаний Д.А. Толстого и И.Д. Деянова, по мнению А. Погорелко, он с полной откровенностью нарисовал практиковавшиеся в министерстве порядки и свои, как известно, авторитетные взгляды на способы их проведения. К примеру, кроме князя Долгорукого, он обвинял в студенческих беспорядках в Москве «так называемое общество» и скорбел по поводу его несочувственного отношения к деятельности министерства. «Когда мясники Охотного ряда, охотники вообще подрались, так и рвались в драку со студентами, все, что можно назвать обществом, было решительно на стороне студентов»².

Несомненно, провозглашенная цензура политических, религиозных и нравственных убеждений преподавательского персонала и учащихся вызывала к жизни особый тип русских патриотов, ревнителей заветов Д.А. Толстого и И.Д. Деянова, внесших раздор в среду профессоров, студентов и примыкавшей к ним части русского общества, пожелавших захватить право определения патриотизма русского человека и выдачи соответствующей аттестации. Русские люди были глубоко оскорблены в своих священных чувствах любви к Родине, особенно когда их идеальные устремления подвергались систематической клевете, оговору и обвинениям (до подкупа японцами включительно), причем на все это обращалось внимание начальства. В обществе и среди учащихся подобные приемы агитации вызвали сильную реакцию и стали мощным фактором радикализации сознания.

Объективно деятельность министерства народного просвещения в 80—90-е годы XIX века способствовала усилению антиправительственных настроений в стране.

Признавая и подробно анализируя отрицательные явления школьной жизни конца XIX — начала XX века (в частности, циркуляры министров Н.П. Боголепова, Г.Э. Зенгера), министерство народного просвещения в целом относилось к делу односторонне, оставляло открытым вопрос о необходимости совокупных условий, при которой предначертанная программа могла бы быть выполнена на практике³. Речь шла прежде всего об общественном доверии (в первую очередь со стороны семьи) к учебной администрации, о необходимости устранения между ними разногласий. Однако такового в рассматриваемый период, по утверждению А. Погорелко, не было. «Школа изолирована от влияния общества, жизнь ее построена без ознакомления с его желаниями и поэтому во многом не встречает его сочувствия; она остается почти совершенно закрытой от глаз общества, действует

¹ Там же.

² Доклад городского головы... С. 12.

³ Краткий обзор деятельности министерства народного просвещения за время покойного министра Н.П. Боголепова // ЖМНП. 1901. Ч. 36. С. 7.

согласно разным неоглашенным циркулярам, а потому и правильного взаимодействия между семьей и школой пока не может быть»¹.

Ни одна из реформ образования не замыкалась в круге специальных, научных и педагогических вопросов, непосредственно определявших жизнь средней школы. Каждый новый устав средних школ, циркуляры, распоряжения и предложения затрагивали общегосударственные вопросы, тесно связанные и с направлением общей политики эпохи, и с борьбой общественных мировоззрений — научных, философских, религиозных, а также с практическими интересами разных сословий. Эта исторически неизбежная сложность мотивов и влияний была главной причиной тех резких и противоречивых перемен, которые в разное время вносились в административную и учебную организацию образовательных учреждений.

Довольно быстрая смена министров народного просвещения начиная с 1901 года, также не могла обеспечить сколько-нибудь систематичной и плодотворной работы. По мнению современников, «многострадальная русская средняя школа была буквально истерзана»². Отмечалась крайне вредная бессистемность. Характерным явлением становилась чрезмерная централизация школьного дела. Последствием этого был бюрократический строй школы и чиновничье отношение к делу педагогического персонала, которого не могли изменить многочисленные циркуляры, как бы ни были они разумны и гуманны по своему содержанию. Чаше такие циркуляры производили лишь формальное действие. Усилиями администраций учебных заведений они, несомненно, проводились в жизнь, но от этого менялась только форма, а не суть дела. Методы преподавания, отношение учителей к ученикам, результаты учения оставались прежними, так как их основы упирались в строй всего школьного дела и могли измениться только при радикальной его реформе.

Министерство народного просвещения к 1908 году приняло все меры к упорядочению обстановки в средних учебных заведениях страны, однако негативные тенденции среди школьного юношества по-прежнему были сильны. Учащаяся молодежь не могла согласиться с существующим положением вещей.

Формирование асоциальности у учащейся молодежи обуславливалось также неравенством в получении образования и средствах, обеспечивающих достойное существование. Многочисленные исследования показывали, что уровень образования влияет на разнообразные стороны жизнедеятельности людей, в частности, на состояние здоровья, политическую активность, организацию питания и т.д. Имелась и обратная зависимость в виде связи между уровнем образования и некоторыми видами радикализма. Основные виды девиаций совершались людьми, имевшими низкий уровень образования. Низкий уровень образования и неусвоенность фундаментальных нравственных норм вели к циничному физическому насилию, немотивированной жестокости подростковых групп.

Социальная несправедливость заключалась в том, что государство в лице министерства народного просвещения не обеспечивало для всех граждан высококачественного образования, которое позволило бы им быть конкурентоспособными на рынке труда. Объективная причина этой ситуации — большие экономические затраты на образование.

¹ Доклад городского головы... С. 6.

² Созонов С.И. Судьба нашей средней школы. М., 1907. С. 24.

Законодательно-нормативная деятельность министерства народного просвещения все больше и больше становилась одним из педагогических факторов, усиливших радикализм учащейся молодежи.

По заключению А. Погорелко, беспорядки в просвещении являются серьезным тормозом прогрессивного развития общества, которое не может без волнения и скорби смотреть на длительные забастовки: при этом теряется образование целого поколения. Увлекаясь легкостью и успешностью исполнения, оценивая забастовку с точки зрения ее силы и значения как протест против произвола, нельзя забывать и обо всех ее тяжелых последствиях. «Академическая голодовка», как бы она ни была самоотверженна, приводила только к искажению и ослаблению духовных и нравственных сил, которые нельзя возместить и восстановить. «Русское общество заведено в тупик, из которого самостоятельно не могло выйти. При существовавших условиях никакое активное действие со стороны общества было немислимым; доступным было только одно — пассивное выражение скорби при виде забастовок, сознание, что научная жизнь великого народа приводилась им в угасание»¹.

Единственным выходом из этого тяжелого положения, по мнению А. Погорелко, было бы возобновление деятельности министерства народного просвещения в духе «эпохи великих реформ 60-х годов XIX века»².

В заключение обратим внимание на сходство двух эпох — рубежа XIX — XX веков и современной. В обоих случаях отклоняющееся поведение учащейся молодежи представляет большую проблему. Думается, что серьезный анализ процессов прошлого может существенно помочь в осмыслении современных проблем российского образования.

Список использованной литературы

1. Георгиевский, А. Предположенная реформа нашей средней школы [Текст] / А. Георгиевский. — СПб., 1901. — 112 с.
2. Доклад городского головы о содействии общества к прекращению возникших в учебных заведениях беспорядков [Текст]. — Харьков, 1905. — 25 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. — Курск, 2002.
4. Краткий обзор деятельности министерства народного просвещения за время покойного министра Н.П. Боголепова [Текст] // ЖМНП. — 1901. — Ч. 36. — С. 1—82.
5. Самарин, Ф. Несколько замечаний на Записку «О желательных изменениях в системе и учебном плане средней школы» [Текст] / Ф. Самарин. — М., 1899. — 15 с.
6. Созонов, С.И. Судьба нашей средней школы [Текст] / С.И. Созонов. — М., 1907. — 79 с.
7. Циркуляр министерства народного просвещения «О дисциплине в учебных заведениях» [Текст] // ЖМНП. — 1903. — Ч. 348, № 8. — С. 91—98.

(городского головы... С. 23.



Культура профессиональной подготовки специалиста

Л.И. Архарова

РАБОТА СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ОТРЯДА ПО ПРОПАГАНДЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Описан опыт подготовки волонтеров из представителей студенческих общественных объединений для работы с детьми по пропаганде здорового образа жизни, профилактики наркомании, табакокурения, токсикомании и распространения ВИЧ-инфекции в молодежной среде.

здоровый образ жизни, волонтер, профилактика, наркомания, табакокурение, токсикомания, ВИЧ-инфекция, молодежная среда, психологический тренинг, социальный проект.

Модернизация российского образования предполагает подготовленность молодежи к ведению здорового образа жизни, которая соотносится с таким психологическим образованием личности, как установка на здоровый образ жизни, положительная оценка и восприятие социальной компетентности как неотъемлемых составляющих современного человека.

Проблема духовного и физического здоровья общества является приоритетной. Особенно остро стоит вопрос профилактики асоциального поведения, наркомании и наркологических заболеваний, которые в настоящее время затрагивают все без исключения слои общества. Разные специалисты — врачи, психологи, педагоги — говорят о том, что негативные проявления становятся следствием рискованного стиля поведения людей, в частности молодежи, и вызываются отсутствием необходимых для сохранения здоровья навыков и информации.

Перспективным направлением профилактики подобных факторов сегодня является активное развитие молодежных общественных объединений, которые могут возместить недостаток в социально приемлемой и интересной для молодежи деятельности и становятся для молодежи тем социумом, который лежит вне сферы влияния образовательных учреждений, родителей, близкого окружения.

По данным Министерства здравоохранения РФ, уровень заболеваемости наркоманией среди детей и подростков в два раза выше, чем среди населения в целом, а токсикоманией — выше в 8 раз. Подростки злоупотребляют наркотиками в 7,5 раза чаще, чем население других возрастов. В результате достаточной доступности наркотических веществ приобщаются к первым пробам от 20 до 30 % школьников в возрасте 11—15 лет. Зонами риска являются учебные заведения,

места проведения досуга, общежития, дворы, определенные места на улицах города.

Таким образом, потребление наркотиков начинается в период обучения в школе, когда человек еще не сформировался физически, психологически, а тем более социально. Для него большое значение имеет индивидуальная потребность в искусственном позитивном изменении психического состояния, настроения, биотонуса с помощью наркотического вещества. Недостаточность психофизиологических механизмов, ответственных за переживание душевного и физического комфорта и удовольствия, успешной адаптации и самоактуализации может обуславливаться рядом причин: неудовлетворенностью собой и своим средовым окружением, ограничивающими развитие личности; чрезмерно высокой эмоциональной нагрузкой, вызванной наличием большого количества стрессогенных ситуаций. Поэтому проблема профилактики потребления психоактивных веществ на современном этапе должна решаться профессионально подготовленными кадрами, способными применять новейшие технологии.

Взаимодействие различных институтов общества постоянно совершенствует объем требований к профилактическим программам: это и внедрение в молодежную среду системы личностно ориентированной профилактики, и подготовка волонтеров из представителей студенческих общественных объединений, и введение системы обучающих семинаров для подготовки волонтеров к работе с детьми.

Объективной характеристикой эффективности процессов профилактики наркомании, табакокурения, токсикомании и распространения ВИЧ-инфекции в молодежной среде является формирование ценностей здорового образа жизни.

Волонтерский отряд по созданию установок на здоровый образ жизни действует в Рязанском государственном университете с 2002 года. Деятельность отряда осуществляется при финансовой поддержке и в партнерстве с Управлением по делам образования, науки и молодежной политики администрации Рязанской области, Рязанским областным клиническим наркологическим диспансером (главный врач Б.В. Дмитриевский) и региональным отделением общества российских немцев «Начало» (руководитель А.В. Шенк).

В настоящее время организация волонтеров носит официальное название «Студенческий волонтерский отряд по пропаганде здорового образа жизни». Основное содержание деятельности волонтерского отряда — разработка, апробация и реализация социальных проектов, направленных на пропаганду здорового образа жизни среди детей, подростков и молодежи.

Волонтерство, или добровольчество, — это неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других. Участие в волонтерском отряде — одна из форм воспитательной работы вуза, в процессе которой каждый студент может раскрыть свои потенциальные возможности. Привлечение в волонтерский отряд отражает процесс интеграции науки и практики в формировании не только психологической компетенции, но и профессиональной и личностной позиции будущих специалистов, прежде всего психологов.

Процесс подготовки волонтеров включает в себя следующие этапы: планирование и подготовка программы, диагностика и собеседование, ориентация на обучение, включение волонтера в разработку программ профилактики, контроль и мотивация, оценка труда.

Проводятся специальные волонтерские сборы, которые включают лекционные курсы, позволяющие овладеть теоретическими знаниями о современном состоянии общества, о положении человека в нем, об особенностях и возможностях человеческой личности, и социально-психологический тренинг, имеющий своей целью ориентацию студентов в проблемах здорового образа жизни. На занятиях-практикумах студенты анализируют свои личностные особенности, принимают решения о путях и средствах развития тех или иных качеств, свойств и способностей, обсуждают возможные пути их коррекции. Деловые игры способствуют формированию запаса разнообразных способов решения проблемных ситуаций, накоплению опыта устойчивого и гибкого реагирования на социальные воздействия. Ролевые игры позволяют приобрести опыт и выработать у себя новые формы поведения с установкой на здоровый образ жизни.

Важным педагогическим средством, используемым в работе по профилактике табакокурения, наркомании и распространения ВИЧ-инфекции в молодежной среде, является цикл учебно-демонстрационных игр, способствующих своевременному выявлению трудностей отдельных подростков и их сложных жизненных ситуаций, стимулированию к преодолению трудностей.

Методика учебно-демонстрационных игр представляет собой совокупность способов формирования и развития качеств социальной компетентности и нацелена на эвристический и креативный характер действий участников. Учебно-демонстрационные игры сопровождаются своеобразными выбросами положительных эмоций, что, в свою очередь, обеспечивает мобилизацию интеллектуальных резервов студентов, стимулирует развитие мотивов их включения в волонтерскую деятельность, позволяет расширить представления о себе и своих возможностях. При этом значительно увеличиваются возможности самореализации и самокоррекции поведения молодых людей, что особо важно для достижения эффективности процесса предупреждения негативных явлений в молодежной среде.

С целью обоснования эффективности используемых психолого-педагогических средств профилактики наркомании в молодежной среде мы использовали анкетирование, анализ проведенных занятий, балльную оценку участия в общественных делах. В системе балльных оценок на первое место было поставлено участие в акциях, на второе — учебно-демонстрационные игры. Остальные психолого-педагогические средства получили равнозначную оценку.

Практика показала, что наиболее эффективными являются активные методы и групповые формы социально-психологического обучения. В основу работы была положена тренинго-игровая технология, рассчитанная на небольшую группу студентов.

Одним из наиболее эффективных и мотивирующих способов подготовки студентов-волонтеров является проведение в партнерстве с государственными и общественными организациями выездных семинаров-лагерей. Так, при финансовой поддержке АНО «Брайтенарбайт» был организован десятидневный выездной лагерь для волонтеров «Мода на здоровый образ жизни». Для участия в нем было отобрано 35 лучших волонтеров, с которыми проводилась работа по закреплению полученных знаний по основам пропаганды здорового образа жизни. Программа работы лагеря состояла из двух блоков — образовательного (информационного) и игрового. Проводились семинары по темам: СПИД, наркозависимость,

индивидуально приобретенные привычки поведения (ИППП). Многие из предложенных заданий, упражнений, игр «работают» одновременно в трех направлениях: информация, мотивация, навык. Проведенный семинар на тему «ВИЧ-инфекция/СПИД» решал такие задачи, как выяснение уровня информированности по проблеме; предоставление достоверной информации о путях передачи ВИЧ, об обследовании на ВИЧ, о безопасном поведении, о возможностях предотвращения инфицирования; формирование навыков предотвращения заражения ВИЧ-инфекцией; проверка степени усвоения информации.

Целями семинара «Наркотики и общество» были повышение информированности по проблемам, связанным с наркотиками, а также выработка и развитие навыков, предотвращающих употребление психоактивных веществ.

После проведения семинаров и тренингов каждым волонтером был разработан и защищен свой проект по изученному материалу, который стал его зачетным выступлением на празднике «Мода на здоровый образ жизни».

Волонтеры в ряде школ Рязани провели семинары, уроки-решения правовых ситуаций, которые способствовали формированию полезного запаса разнообразных проблемных ситуаций, накоплению опыта устойчивого и гибкого реагирования на различные социальные воздействия. Кроме того, они приняли участие в акциях «Молодежь против наркотиков», «Береги себя», «Спасибо, нет».

В июле 2007 года также при финансовой поддержке АНО «Брайтенарбайт» был организован межрегиональный лингвистический лагерь «Формирование стиля здорового образа жизни». Программа семинара-тренинга представляла собой образовательный модуль по следующим темам: «Теоретические основы формирования стиля здорового образа жизни», «Здравостроительство и здоровосбережение как социально-личностная проблема», «Причины и профилактика табакокурения», «Профилактика наркозависимости», «Культура здорового образа жизни». Проведены интерактивная выставка по профилактике ВИЧ/СПИД и ИППП среди молодежи «Маршрут безопасности», а также шоу-балет «Западня», поставленный Пермской балетной школой.

Как показал опыт реализации программы подготовки волонтеров, участник любого общественного объединения студенческой молодежи, занимаясь профилактикой употребления психоактивных веществ, приобретает следующие социальные умения и навыки:

- принятия решения с учетом мнения других людей;
- решения проблемных ситуаций, возникающих в семье, в образовательном учреждении, в среде своих сверстников;
- общения и установления межличностных взаимоотношений;
- противостояния манипуляциям и групповому давлению.

Совместно с Управлением по делам науки, образования и молодежной политике Правительства Рязанской области и с Рязанским областным клиническим наркологическим диспансером волонтеры принимают участие в выездных семинарах по пропаганде здорового образа жизни среди детей и подростков, отказу от вредных привычек, охране репродуктивного здоровья, профилактике ВИЧ/СПИД и ИППП. Студенты-волонтеры участвуют в конкурсах на лучшие социальные проекты по пропаганде здорового образа жизни и профилактике нездорового поведения среди студентов, в мини-проектах по разработке игр и программ занятий с подростками и детьми разных возрастов для школ города и Рязанской области,

в проведении различных акций против курения и наркотиков (в частности, «Десант здоровья» на базе летних оздоровительных лагерей). Значимым событием стал областной фестиваль волонтерских отрядов «Доброволец», на котором координаторами волонтерских групп выступали студенты Института психологии, педагогики и социальной работы РГУ.

Реализация программы работы волонтерского отряда показала, что наиболее эффективным способом расширения влияния молодежных общественных объединений на процесс формирования здорового образа жизни в молодежной среде является метод «молодежь обучает молодежь», поскольку в глазах ровесников «носителями» достоверной информации являются такие же, как они, молодые люди, своим примером показывающие преимущества здорового образа жизни.

Список использованной литературы

1. Коган, Л.Н. Здоровый образ жизни: некоторые аспекты, проблемы формирования [Текст] / Л.Н. Коган, А.В. Мартыненко // Сб. научно-методических материалов для службы формирования здорового образа жизни. — М., 1991. — С. 34—37.
2. Социальные и личностные особенности подростков, влияющие на формирование антинаркотических установок при проведении профилактического тренинга [Текст] // Школа здоровья. — 2003. — № 1.
3. Долгова, Т.П. Молодежная субкультура и наркотики: социокультурные и социопсихологические факторы [Текст] / Т.П. Долгова, Ю.А. Клейберг. — Тверь, 1997.

О.А. Плаксина

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Рассмотрены аспекты формирования ценностного отношения студентов к физической культуре и здоровому образу жизни. Предложена технология обучения студентов университета навыкам здорового образа жизни.

здоровый образ жизни, педагогика здоровья, физическая культура, формирование здорового образа жизни.

Российское образование на современном этапе своего развития испытывает основательную качественную трансформацию в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Одной из приоритетных задач происходящих преобразований является подготовка педагогических кадров, способных творчески и эффективно работать в новых условиях. Основные задачи, поставленные перед отечественным образованием, базируются на положении о том, что современное общество остро нуждается в активно развивающихся, самоопределяющихся, творческих личностях.

Здоровье и здоровый образ жизни всегда выступали социально значимыми элементами, наиболее точно определяющими состояние общества. Существующее сегодня положение, когда большинство молодых людей отмечают высокую

ценность здоровья и вместе с тем не предпринимают активных действий по его укреплению, в значительной мере связано с отсутствием необходимой компетентности.

Формирование ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни приобретает все большую актуальность среди многочисленных проблем педагогической науки. Проблемы здоровья и здорового образа жизни выходят за границы здравоохранения. Отношение к здоровому образу жизни формируется в процессе проживания студентом определенных жизненных ценностей, что адекватно становлению личностного смысла ценностного отношения к здоровью и физической культуре.

Хорошее самочувствие, физическая работоспособность являются условием и базисом для раскрытия творческого потенциала личности, ее профессиональной самореализации. От того, насколько эффективно удастся сформировать и закрепить направленность на здоровьесохранение и здоровьеумножение в молодом возрасте, зависит последующий образ жизни молодого человека, состояние его здоровья, а значит, его благополучие и удовлетворенность жизнью.

Здоровье представляет собой важнейшую ценность не только для самого человека, но и для социума в целом. Общество крайне заинтересовано в сохранении и укреплении здоровья подрастающего поколения, что проявляется как социальный заказ на воспитание здорового гражданина. Сегодня нужны качественно новые подходы к сохранению здоровья нации (естественно, без игнорирования уже имеющихся наработок). Думается, что новизна подходов должна вытекать из необходимости приобщения самого человека к заботе о собственном здоровье.

Философским основанием здорового образа жизни является утверждение целостного подхода к сущности человека, а также осознание человеком и обществом культурной ценности физкультурно-спортивной деятельности. Технологическим основанием формирования здорового образа жизни выступают личностный и деятельностный подходы, учет эмоционального аспекта физкультурных занятий в виде эффекта удовольствия и успеха.

Решая проблему воспитания, важно понять характер отношения личности к здоровому образу жизни. Для педагога важно, на чем строятся эти отношения, какими мотивами предопределяются, с какими переживаниями связаны, к формированию каких качеств личности приводят.

Главное в здоровом образе жизни — это активное творение здоровья, включая все его компоненты. Понятие здорового образа жизни гораздо шире, чем отсутствие вредных привычек, соблюдение режима труда и отдыха, следование определенной системе питания и применение различных закалывающих и развивающих упражнений. В него также входят система отношений к себе, к другому человеку, к жизни в целом, а также осмысленность бытия, жизненные цели и ценности.

Мы предлагаем считать здоровый образ жизни одной из человеческих ценностей по следующим основаниям:

— во-первых, здоровый образ жизни является ориентиром, идеалом, к которому должен стремиться человек, желающий сохранить и укрепить свое здоровье;

— во-вторых, здоровый образ жизни служит средством формирования, укрепления и сохранения здоровья;

— в-третьих, здоровый образ жизни — это цель, осуществление которой позволяет человеку отказаться от вредных привычек, повысить социальную активность и социальный статус, реализовать потребности в самоактуализации, достичь высокой работоспособности и рациональной организации всей жизнедеятельности;

— в-четвертых, здоровый образ жизни наделен смыслом, благодаря чему наполняется смыслом и жизнь человека, который максимально приближается к реализации его принципов.

Сложная структура здорового образа жизни, включающая компоненты физической, психической, духовной и интеллектуальной сфер жизнедеятельности человека, позволяет нам говорить о том, что, с одной стороны, он является терминальной ценностью (целью), но, с другой стороны, служит инструментальной ценностью как средство сохранения здоровья.

В университетской системе физкультурного воспитания востребованы современные педагогические технологии, способствующие формированию ценностного отношения студентов к физической культуре и здоровому образу жизни. Важнейшие слагаемые здоровья и здорового образа жизни — систематические занятия физической культурой и спортом. Их роль состоит не только в непосредственном влиянии на организм занимающихся, но и в воспитании ценностных ориентаций на здоровье, в формировании умений самостоятельно заниматься физическими упражнениями, использовать их в целях досуга, отдыха и самосовершенствования. Для того чтобы студент мог освоить и воспользоваться ценностями здорового образа жизни, необходима активная позиция самого студента.

Ценностные отношения являются важнейшим компонентом структуры личности студента, так как в них аккумулируется жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии. Ценностные отношения студентов к здоровому образу жизни рассматриваются как способы дифференцирования объектов физической культуры по их значимости. В структуре спортивно-оздоровительной деятельности университета ценностные отношения тесно связаны с ее эмоциональными, познавательными и волевыми сторонами, образующими содержательную направленность личности студента.

Большинство учебных заведений не используют возможности педагогического процесса для формирования навыков здоровой жизнедеятельности. Выпускники школ, как правило, обладают низким уровнем знаний (не выше обыденного сознания) о правилах ведения здорового образа жизни, способах сохранения и приумножения своего здоровья и с этим «багажом» поступают в вузы.

Говоря о ценностном потенциале физической культуры и здорового образа жизни современного социума, необходимо иметь в виду два уровня ценностей — общественный и личностный. Необходимо разработать механизм преобразования общественных ценностей в личное достояние каждой личности.

К общественным ценностям относим накопленные человечеством специальные знания, спортивную технику, технологию спортивной подготовки, методику оздоровления, лучшие образцы моторной деятельности, спортивные достижения — все то, что создано людьми для физического совершенствования, оздоровления и организации здорового образа жизни. Личностный уровень освоения ценностей физической культуры и здорового образа жизни определяется знаниями человека в области физического совершенствования, двигательными умения-

ми и навыками, способностью к самоорганизации здорового стиля жизни, социально-психологическими установками, ориентацией на занятия физкультурно-спортивной деятельностью. Физическая культура является частью общей культуры и представлена в университете как учебная дисциплина и неотъемлемый компонент целостного развития личности, профессиональной подготовки студента, гармонизации его жизнедеятельности.

Студенческий возраст характеризуется достаточной социальной активностью, высоким уровнем познавательной мотивации, что создает благоприятные предпосылки для включения в структуру подготовки будущих специалистов такой дисциплины, как обучение здоровому образу жизни, подготовка к пропаганде здоровья и здорового образа жизни среди учащихся. В процессе изучения курса «Педагогика здоровья» предполагается формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Нами разработана программа поэтапного формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни, базирующаяся на индивидуализации учебного процесса и отличающаяся усилением роли аксиологической, гуманистической и личностно ориентированной составляющих. В процессе обучения проектируются развитие ценностной сферы личности студента и ценностное отношение к здоровому образу жизни, развивается теоретическая и практическая педагогическая рефлексия, позволяющая осмыслить отношение студента к своему образу жизни и образу жизни учащихся.

На занятиях мы стремимся к тому, чтобы студенты при подготовке рефератов проявляли умение формулировать и ставить цели, направленные на сохранение и укрепление здоровья, чтобы сообщения студентов не носили репродуктивный характер, а представляли собой оценку рассматриваемого материала с позиции его значимости как для самих студентов, так и для их будущих учащихся.

Например, в семинарском занятии на тему «Двигательная активность как фактор здоровья» речь идет об основных формах двигательной активности студентов и учащихся. При этом акцент ставится не на описании самих форм двигательной активности, а на выяснении их положительного влияния на здоровье детей и молодежи. Мы можем говорить о ценностном осмыслении изучаемого материала, так как студенты при выражении отношения к здоровому образу жизни и его составляющим обращались к современному социокультурному контексту, в котором работают такие ценности, как здоровье и культура, т.е. рассматривали здоровый образ жизни как одну из составляющих системы человеческих ценностей. Кроме того, студенты отбирали то ценное в опыте прошлого, что сохранилось и может быть использовано в современном процессе обучения здоровому образу жизни, а также использовали опыт сегодняшнего дня для оценки своего образа жизни.

В теме «Нетрадиционные системы оздоровления» нами рассматривался нажитый на протяжении столетий опыт человечества в ведении естественного (не противоречащего природной сущности человека) образа жизни. В ходе занятий студенты готовили реферативные сообщения на следующие темы: «Модель здоровья человека как структурная основа теории здоровья», «Культура здоровья», «Концепции здоровья», «Аксиологический аспект здорового образа жизни». Подобная работа способствует формированию умения проектировать индивиду-

альный стиль жизни, ориентированный на сохранение здоровья и развитие творческого потенциала будущего педагога. Программа также предусматривает освоение теоретических сведений по темам «Ценности здорового образа жизни», «Правила личной гигиены», «Закаливание», «Образ жизни и здоровье».

Учитывая тот факт, что формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни предполагает применение технологий активного обучения, нами наряду с лекционными курсами были разработаны практические занятия, в ходе которых студенты оценивали уровень собственного здоровья и физического развития, свой образ жизни, а также разрабатывали режимы питания и двигательной активности. Практические занятия носили профилактический характер, позволяя минимизировать негативное влияние на здоровье последствий вредных привычек и неправильного питания, приучить к контролю и управлению личным физическим, психическим и функциональным состоянием, сформировать ценностное отношение к занятиям физической культурой. В процессе практических занятий проводились тренинги: «Система личных ценностей», «Школа выживания», «Умей сказать "нет"».

Проведенное нами исследование показало, что в результате освоения студентами предметного содержания спецкурса «Педагогика здоровья» произошел значительный рост проявления личностно-ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Важнейшая задача университета сегодня — обучение не только знаниям, умениям и навыкам по использованию средств физической культуры и спорта, но и технологиям совершенствования здорового образа жизни, а также воспитанию потребности в их использовании в будущем.

Список использованной литературы

1. Виленский, М.Я. Физическая культура личности как ценность образования [Текст] / М.Я. Виленский // Физическая культура и спорт на рубеже тысячелетий : материалы Всероссийской науч.-практической конф. — СПб., 2000.
2. Плаксина, О.А. Педагогика здоровья [Текст] : программа курса и методические рек. / О.А. Плаксина ; Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2007.

И.С. Исаева

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА С РАЗЛИЧНОЙ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ

Приведены результаты изучения общительности и агрессивности как многомерно-функциональных свойств личности. Выявлены разные типы организации общительности курсантов военного вуза и даны их содержательные психологические характеристики. Определены особенности агрессивности как свойства личности и специфические формы агрессивного поведения курсантов с выделенными типами структурной организации общительности.

агрессивность, личность, общительность, переменная общительности, свойство, системный подход.

Российское общество в настоящее время напрямую столкнулось с проблемой массовых проявлений различных форм асоциальных девиаций. Особую тревогу вызывают прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность людей, цинизм, жестокость, агрессивность.

Армия как социальный институт также столкнулась с проблемами, отражающими эти тенденции нашего общества. Возникла насущная необходимость коррекции нежелательных качеств военнослужащих (в том числе агрессивности), формирования и развития у них профессионально значимых личностных свойств, в частности, общительности, предполагающей расположенность к людям, желание и умение их понять и организовать продуктивное взаимодействие с ними.

Нам представляется весьма актуальным изучение общительности и агрессивности военнослужащих, а также их связей, проявляющихся в профессиональной деятельности и во многом определяющих эффективность последней.

Общение как особый способ жизнедеятельности субъекта, необходимое условие человеческого существования и базовая предпосылка развития психологических процессов, состояний и свойств человека привлекает внимание исследователей все чаще и чаще.

Общение является необходимым условием реализации позитивных задатков, стремлений, потребностей, фактором формирования личности, её кругозора, интеллекта, перцептивных, мнемонических, мыслительных характеристик, эмоционально-волевой сферы и свойств характера.

Следует разграничивать понятия «общение» и «общительность». Понятие «общение» подразумевает прежде всего коммуникативную деятельность, ее социально-психологические и содержательные аспекты в межличностных взаимоотношениях, а «общительность» — устойчивую индивидуально-психологическую характеристику человека.

Выделяют три основных подхода к оценке общительности как свойства личности — аналитический, поликомпонентный и системный.

При **аналитическом** подходе изучаются преимущественно отдельные стороны и грани общительности, а не их связи и соотношения (А.И. Крупнов). Наиболее часто используются частные параметры общительности, характеризующие, в сущности, только ее динамический аспект. Общительность при этом определяется как устойчивое стремление к общению, выраженное в разговорчивости, широте, активности, легкости вступления в общение.

Для **поликомпонентного** подхода характерны изучение двух или трех граней общительности и сопоставление их между собой.

Недостаточность аналитических и поликомпонентных стратегий отражается в самих дефинициях, где абсолютизируется тот или иной аспект общительности, а также в утверждениях о ее атомарной природе или в отождествлении коммуникативных качеств личности со свойствами темперамента.

Нельзя полностью отрицать аналитический или поликомпонентный подходы к изучению общительности человека. Вместе с тем эти подходы могут рассматриваться лишь как первый этап на пути к целостному, системному ее изучению.

Системный подход исходит из целостного единства различных граней и сторон этого свойства, которые находятся в закономерных отношениях между собой (К.А. Абульханова-Славская, А.И. Крупнов). В реальной жизнедеятельности человека эти связи и отношения невозможно разорвать, поскольку они сцеплены, слиты воедино, выполняя при этом свои специфические функции.

Мы использовали разработанную А.И. Крупновым целостно-функциональную модель организации свойств личности как системных качеств, включающую в себя следующие структурные компоненты: динамический, мотивационный, когнитивный, результативный, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный.

Исследование проводилось на базе Рязанского высшего военного командного училища связи имени маршала Советского Союза М.В. Захарова. В исследовании принял участие 141 курсант в возрасте 19—20 лет.

Для изучения общительности и агрессивности курсантов использовались «тесты суждений» А.И. Крупнова «Общительность» и «Агрессивность»; методика А. Баса и А. Дарки «Диагностика показателей и форм агрессии» (в адаптации А.К. Осницкого); методы статистической обработки полученных данных (анализ достоверности различий, кластерный, корреляционный и факторный анализ) с использованием статистического пакета Stadia.

Результаты нашего эмпирического исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Выявленные нами количественная выраженность, соотношения и взаимосвязи переменных различных компонентов общительности как системного свойства личности военнослужащего дают основание для выделения трех индивидуально-типологических вариантов ее структурной организации: эгоцентрично-стенического, эргично-продуктивного и аэргично-затрудненного.

2. Индивидуально-типологические особенности общительности военнослужащих более или менее связаны с определенными формами проявления ими агрессивного поведения.

3. Эгоцентрично-стенический тип организации общительности характеризуется эгоцентрической направленностью, высокой эмоциональностью при доминировании стенических эмоций, пассивной саморегуляцией и значительными операциональными и эмоционально-личностными трудностями при ее реализации.

Специфические связи между переменными существуют только в инструментально-стилевом блоке и между блоками общительности. Проявляя общительность чаще всего для достижения личностно значимых целей (избежать одиночества, раскрыть свои возможности и способности, определиться в жизни и не отстать от других, лучше устроить личную жизнь, приобрести новых друзей и знакомых), они встречаются с различного рода трудностями при поддержании беседы с малознакомыми людьми, боятся оказаться в центре внимания, испытывают неловкость и стеснительность и не желают брать на себя ответственность за успех или неудачу в общении, не надеются на себя, на свои собственные силы, считают, что многое зависит от везения, несмотря на то, что переживают не только астенические, но и большое количество стенических эмоций, которые способны повышать их общительность, а активное ее регулирование — уменьшать проявление личностных трудностей.

У военнослужащих с эгоцентрично-стеническим типом организации общительности значительно выражены физическая, вербальная и косвенная агрессии.

Им свойственны раздражительность, подозрительность, обидчивость и поэтому, естественно, высокие суммарные показатели агрессивности и враждебности.

4. Эргично-продуктивный тип организации общительности отличается наиболее выраженным продуктивным компонентом, высокими эргичностью, социцентричностью и интернальностью при небольшом количестве астенических эмоций и трудностей различного рода. Ядром специфических связей являются переменные мотивационного и когнитивного компонентов и стеничность.

Частые проявления общительности, которая активно ими регулируется, приносят значительные результаты как в личностной, так и в общественной сферах, несмотря на то, что чаще всего она мотивируется высокой общественно-деловой направленностью, например, желанием принять участие в делах группы, заслужить уважение и признание со стороны окружающих, глубже понять других людей и обрести новых друзей, оказать поддержку людям, и сопровождается в основном положительными эмоциями и отсутствием каких-либо трудностей. Причем уровень развития различных компонентов общительности напрямую связан с глубоким осмыслением ее как средства достижения согласованности совместных действий, налаживания контактов с другими людьми и т.д.

Военнослужащие с эргично-продуктивным типом, имея большинство переменных на низком уровне, не склонны к агрессивным и враждебным реакциям. А если они их все-таки проявляют, то остальным формам агрессии предпочитают физическое воздействие, связанное с возрастанием обиды, недовольством авторитетами и другими людьми. Причем только у этого типа выявлены специфические связи между различными формами агрессивного поведения.

5. Для эргично-затрудненного типа организации общительности характерны низкая выраженность мотивационного, когнитивного и продуктивного компонентов в целом и гармонических переменных динамического, эмоционального и регуляторного компонентов при высоких эргичности, астеничности, экстернальности и значительных операциональных и эмоционально-личностных трудностях. Специфические связи концентрируются в основном вокруг эгоцентричности и осмысленности. Из-за слабой мотивации (как общественно-деловой, так и личностной), отсутствия как поверхностных, так и глубоких, осмысленных знаний об этом свойстве они необщительны и не получают результатов от реализации общительного поведения ни в предметно-деятельностной, ни в личностной сферах. Даже нечастое проявление ими общительности, результаты которого, по их мнению, зависят от внешних условий и факторов, сопровождается значительными инструментальными и эмоционально-личностными трудностями и отрицательными эмоциями (что вполне закономерно).

Военнослужащие с эргично-затрудненным типом имеют среднюю выраженность всех агрессивных и враждебных форм поведения. И хотя они характеризуются умеренной агрессивностью, при ее проявлении так же, как и военнослужащие с эргично-продуктивным типом, чаще выбирают физическую агрессию.

Таким образом, в процессе общения военнослужащих проявляются и определенным образом взаимодействуют их общительность как системное свойство личности и склонность к проявлению тех или иных форм агрессивного поведения. Результаты нашего исследования согласуются с результатами подобных исследований, выполненных в рамках целостно-функционального подхода А.И. Крупнова. Они свидетельствуют о том, что, с одной стороны, имеются общие инвариантные связи между различными компонентами личностных свойств, формирующие

их структурное ядро, а с другой стороны, между ними существуют и более подвижные, динамичные индивидуальные связи.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Волк, М.И. Психологические особенности общительности старших школьников и студентов [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / М.И. Волк. — М., 1996. — 122 с.
3. Жемчугова, Л.В. Влияние динамических качеств общительности на успешность деятельности [Текст] / Л.В. Жемчугова // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. — Свердловск, 1982. — 66 с.
4. Жемчугова, Л.В. Природные предпосылки индивидуальных проявлений общительности [Текст] / Л.В. Жемчугова // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. — Свердловск, 1985. — 112 с.
5. Ильина, А.И. Общительность и темперамент у школьников [Текст] / А.И. Ильина. — Пермь, 1961. — 120 с.
6. Крупнов, А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и её базовых свойств [Текст] / А.И. Крупнов // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности : сб. науч. тр. — М., 1988. — С. 28—39.
7. Крупнов, А.И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности [Текст] / А.И. Крупнов. — Свердловск, 1983. — 72 с.
8. Крупнов, А.И. Системная диагностика и коррекция общительности [Текст] : монограф. / А.И. Крупнов. — М. : РУДН, 2007. — 131 с.
9. Солонкина, О.В. Связь общительности с различными установками учащихся на межличностное взаимодействие [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.В. Солонкина. — М., 1996. — 21 с.
10. Тырнова, О.А. Факторная структура общительности у юношей и девушек [Текст] / О.А. Тырнова // Психологическая структура общительности, её половозрастные и национально-этнические особенности. — М., 1996. — С. 35—44.

Н.В. Естешина

ТРУДНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Систематизированы трудности развития профессиональной идентичности студентов-психологов. Проанализирован опыт психологического сопровождения студентов. Обоснована роль социально-психологического тренинга в развитии профессиональной идентичности психологов.

студент, развитие, профессиональная идентичность, профессиональное становление, психологическое сопровождение, трудоустройство, профессиональная деятельность, лицензирование, тренинг.

В процессе профессионального становления студенты-психологи сталкиваются с рядом трудностей, препятствующих их успешной профессионализации, а значит, и совершенствованию профессиональной идентичности.

Завершение становления профессиональной идентичности происходит в период самостоятельной работы¹. Однако его проходят отнюдь не все студенты психологических специальностей. По данным Д.А. Кутузовой, спустя пять лет после окончания вуза только 15—17 % выпускников продолжают работать по избранной специальности². Что же мешает подавляющему большинству (83—85 %) студентов продолжить свой профессиональный путь?

На наш взгляд, сложившаяся ситуация объясняется существованием целого ряда трудностей:

1) особенностями профессионального развития психолога по сравнению с представителями других профессий. Предметом его познавательной и преобразующей деятельности являются реальная жизнь человека в повседневных и экстремальных ситуациях, его переживания, выбор, поступки и т.п. Получая профессиональную подготовку, студент-психолог не может избежать «проработки» собственной жизненной реальности с профессионально-психологической точки зрения. Это удаётся далеко не каждому и подчас вызывает достаточно сильный дискомфорт³;

2) неверием в себя как в профессионала и некоторым разочарованием в профессии психолога, испытываемыми выпускниками. Это состояние переживается ими как неготовность к самостоятельной деятельности, как ощущение страха перед будущим вообще и профессиональными перспективами в частности⁴. Результаты проведённого нами эмпирического исследования также свидетельствуют о существовании некоторого кризиса профессиональной идентичности выпускников психологических специальностей. Так, в развитии профессиональной идентичности студентов третьего и пятого курсов не наблюдается существенной динамики (они почти не различаются по когнитивному, эмоциональному и поведенческому компонентам, а также общему уровню профессиональной идентичности). Более того, у студентов выпускного курса отмечается снижение оценки престижности избранной профессии;

3) низкой оценкой возможности трудоустройства по специальности и профессиональной самореализации, что отчасти связано с истинным положением на рынке труда⁵;

4) недостаточно высокой оценкой работы психологов их потенциальными клиентами (от которой в большинстве своём сильно зависят выпускники по причине отсутствия профессионального опыта и зрелости), связанной, во-первых, с нематериальностью результатов психологического труда и, во-вторых, с широким развитием «псевдопсихологии», порождающими неквалифицированных, но

¹ Поварёнков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : УРАО, 2002.

² Кутузова Д.А. Проект программы «Выстраивание профессиональной идентичности психолога» в рамках психологической службы психологического вуза // Центр нарративной психологии и практики. URL : <http://www.nrrative.ru/articles/identitydk.htm>

³ Там же.

⁴ Поварёнков Ю.П. Психологическое содержание...

⁵ Сараев В.В., Забелин И.Н. Анализ отношения студентов-психологов к возможности профессиональной самореализации на рынке психологических услуг // Материалы VIII междунар. конф. студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов — 2001». URL : <http://conf200.dem.ru/saraev.html>

многочисленных конкурентов начинающим психологам и существенно влияющими на формирование отношения общества к психологической практике;

- 5) низкой оценкой актуальности и престижности профессии психолога;
- 6) низкой оплатой труда психолога.

В качестве мер, способствующих развитию профессиональной идентичности и повышению количества трудоустроенных по специальности студентов-психологов, можно предложить:

— обеспечение обязательного психологического сопровождения студентов-психологов в рамках психологической службы вуза;

— разработку и внедрение программ развития профессиональной идентичности студентов в форме тренингов, учебных курсов и пр.;

— организацию научно-исследовательской деятельности по созданию и внедрению инновационных проектов по проблеме трудоустройства студентов и выпускников психологических специальностей;

— увеличение внимания к производственной практике студентов-психологов с целью их профессиональной адаптации, повышения интереса к получаемой профессии и профессиональной самооценки за счёт накопления психологического опыта.

Разрешение таких трудностей развития профессиональной идентичности, как низкая оценка студентами актуальности и престижности профессии психолога, низкая оплата психологического труда, осуществимо, на наш взгляд, на уровне государства. К действенным мерам здесь можно отнести:

— введение системы лицензирования профессиональной деятельности, что повысит уровень профессионализма и качество оказываемых населению услуг;

— повышение заработной платы специалистам бюджетных организаций;

— расширение рынка психологического труда.

Разработка различных программ, повышающих уровень профессиональной идентичности студентов, как отмечают Л.Б. Шнейдер, Р.В. Овчарова, Д.А. Кутузова, — актуальная проблема для психологов.

Для преодоления трудностей развития профессиональной идентичности нами была разработана инновационная модель психологического сопровождения «Центр трудоустройства студентов и выпускников». Также разработана и внедрена в учебный процесс студентов-психологов программа курса на тему «Профессиональная идентичность психологов в различных сферах».

Проект, разработанный под нашим руководством проектной группой студентов в рамках конкурса студенческих инновационных работ, предполагает создание студенческого центра по трудоустройству и занятости студентов и выпускников на базе Института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина. Его инновационность состоит в создании организованной и управляемой студентами внутривузовской системы психологического сопровождения. Проект был отмечен благодарностью правления Общественной палаты при Губернаторе Рязанской области в 2007 году¹.

С целью развития профессиональной идентичности студентов-психологов нами была разработана программа учебного курса «Профессиональная идентичность психологов в различных сферах». Программа состоит из пояснительной за-

¹ Евтешина Н.В. Социально-психологические особенности профессиональной идентичности в различных сферах (сопоставительный анализ) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2008.

писки, тематического плана, содержания курса, плана практических занятий, перечня основных знаний, умений и навыков учащихся.

В целом на курс «Профессиональная идентичность психологов в различных сферах» отводится 36 часов учебного времени, в том числе 16 часов — на лекции и 20 часов на практические занятия.

Апробация программы проводилась в РГУ имени С.А. Есенина. Курс читался в рамках «Школы практического психолога». Результаты исследования используются в образовательном процессе университета в рамках факультатива «Профессиональная идентичность психологов» и дисциплины по выбору «Психологическая безопасность образовательного пространства».

Курс реализован в ходе формирующего эксперимента.

В эксперименте приняли участие студенты 4-го курса очного отделения специальности «психология». Экспериментальную группу составили 14 человек. Контрольная группа — студенты аналогичной учебной группы (также 14 человек). Группы идентичны по возрасту, полу, специальности, программе обучения.

Согласно экспериментальному плану, в начале и в конце исследования была проведена диагностика уровня профессиональной идентичности студентов обеих групп.

Сравнение показателей профессиональной идентичности контрольной и экспериментальной групп осуществлялось поэтапно.

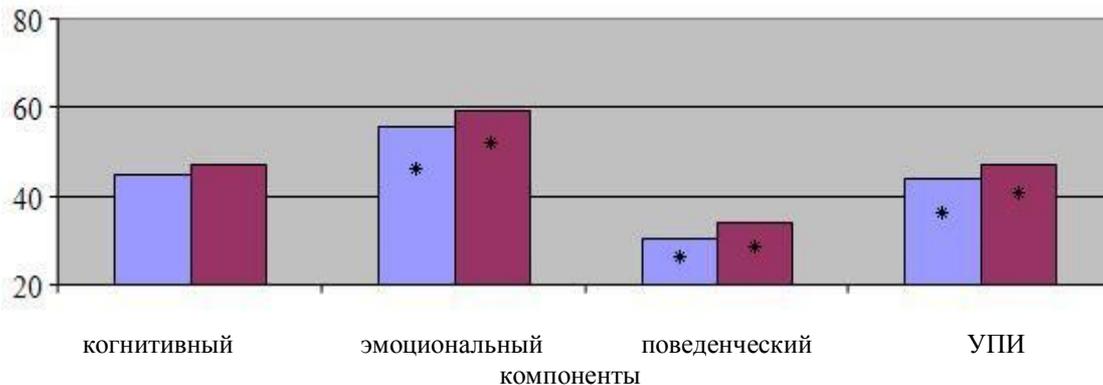
На первом этапе (до экспериментального воздействия) сравнивались средние значения показателей двадцати элементов профессиональной идентичности студентов контрольной и экспериментальной групп (сопоставлялись показатели диагностических исследований О1 и О3). Целью данного этапа было подтверждение однородности сформированных нами групп.

Таким образом, с помощью критерия U-Манна-Уитни не было выявлено статистически значимых различий между элементами профессиональной идентичности студентов контрольной и экспериментальной групп (во всех случаях отмечался $p > 0,05$).

На втором этапе (после экспериментального воздействия) сравнивались результаты повторного диагностического исследования двух групп (сопоставлялись показатели диагностических исследований О2 и О4). Цель данного этапа — определение эффекта экспериментального воздействия.

С помощью критерия U-Манна-Уитни был выявлен ряд статистически значимых различий между элементами профессиональной идентичности студентов контрольной и экспериментальной групп (на уровне значимости $p < 0,01$ и $p < 0,05$).

Полученные результаты можно представить графически в виде диаграммы:



■ контрольная группа

■ экспериментальная группа

Распределение показателей компонентов профессиональной идентичности студентов контрольной и экспериментальной групп (звёздочкой обозначены показатели, по которым были зафиксированы значимые различия по критерию U)

После проведения курса у экспериментальной группы по сравнению с контрольной статистически значимо возросли показатели эмоционального ($p = 0,013$) и поведенческого компонентов ($p = 0,01$), а также общего уровня профессиональной идентичности ($p = 0,007$). Значимых различий по показателям когнитивного компонента выявлено не было.

Статистический анализ различий показателей элементов профессиональной идентичности в контрольной и экспериментальной группах позволяет сделать следующие выводы:

1) в результате эксперимента произошли изменения в объёме понятийной структуры «профессия психолога». После проведения курса статистически значимо расширились представления студентов экспериментальной группы о своей будущей профессии ($p = 0,047$);

2) в рамках эмоционального компонента отмечается рост удовлетворённости профессией психолога (выбором, процессом работы, престижностью), а также ресурсами, обеспечивающими эффективность труда (соответственно $p = 0,001$ и $p = 0,038$);

3) среди элементов поведенческого компонента профессиональной идентичности после проведения курса изменениям подверглись количество деловых контактов ($p = 0,003$), норм ($p = 0,039$) и традиций профессиональной группы ($p = 0,006$), знание о существовании локальной сети ($p < 0,001$). Иными словами, у студентов экспериментальной группы в результате проведения курса статистически значимо расширяется круг делового общения, повышается нормативно-правовая осведомлённость в области психологической практики. Они знают о существовании значительно большего числа традиций профессиональной группы, к которой себя относят. В рамках проведённого экспериментального воздействия увеличивается процент студентов, знающих о существовании локальной сети профессиональной группы.

Таким образом, предложенный нами курс «Профессиональная идентичность психологов в различных сферах» способствует росту уровня профессиональной идентичности студентов-психологов.

Список использованной литературы

1. Евтешина, Н.В. Социально-психологические особенности профессиональной идентичности в различных сферах (сопоставительный анализ) [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Евтешина. — Рязань, 2008. — 319 с.

2. Кутузова, Д.А. Проект программы «Выстраивание профессиональной идентичности психолога» в рамках психологической службы психологического вуза [Электронный ресурс] // Центр нарративной психологии и практики. — Режим доступа : <http://www.narrative.ru/articles/identitydk.htm>

3. Овчарова, Р.В. Формирование профессиональной идентичности студентов социологических специальностей в процессе обучения [Электронный ресурс] / Р.В. Овчарова // Самоопределение личности. Новые подходы и технологии : материалы 2-й Междунар. науч.-практической конф. Курган, 2005. — Режим доступа : <http://osp.kgsu.ru/ovcharova.htm>

4. Поварёнков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поварёнков. — М. : УРАО, 2002. — 160 с.

5. Сараев, В.В. Анализ отношения студентов-психологов к возможности профессиональной самореализации на рынке психологических услуг [Электронный ресурс] / В.В. Сараев, И.Н. Забелин // Материалы VIII междунар. конф. студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов — 2001». — Режим доступа : <http://conf2001.dem.ru/saraev.html>

6. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг [Текст] : учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер. — М. : МОДЭК, 2004. — 600 с.



Психологическая наука и практика

А.В. Ананьев

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ ПЕДАГОГАМИ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ДИАЛЕКТИКА СОЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО

Анализируется феномен профессиональных ценностей педагогического коллектива и их влияние на эффективность социально-нравственного развития молодежи. Обосновывается сопряженность состояния ценностно-смысловой сферы педагога с результативностью освоения воспитанниками ценностей и нормативов нравственной культуры социума, продуктивностью их социальной адаптации в существующей системе общественных отношений.

ценность, профессионально-педагогические ценности, социально-нравственное воспитание, этос, культурно-образовательная среда, социализация молодежи.

Известно, что любое образовательное учреждение в современных условиях — это институт социальной трансляции культурных ценностей вступающим в жизнь поколениям, который передает воспитанникам отношение к региональной культуре, формирует самобытность людей, проживающих в конкретном регионе. Чтобы эта работа была эффективной, к ней должен быть подготовлен сам педагог, он сам должен быть носителем ценностей региональной культуры, должен хорошо ее знать, ценить и совершенствовать. Так «взаимодействие будущего специалиста со средой и содержащимися в ней ценностями приобретает двусторонний характер: не только среда оказывает формирующее влияние, но и сама она испытывает преобразующие, созидательные воздействия со стороны человека. Невольно возникает в памяти мысль К.Маркса о том, что обстоятельства в такой же степени творят людей, в какой люди творят обстоятельства. Следовательно, моделируя определенным образом среду, мы можем оказывать значительное и эффективное воздействие на сознание человека, задавая ему определенную стилистику поведения и отношений, внедряя в его сознание соответствующие социальные стандарты и нормы, формируя в нем через среду поведенческие установки и привычки»¹.

Известно, что каждое образовательное учреждение имеет свои особенности, и педагоги, работающие в нем, имеют право на творчество, на собственный педагогический почерк, свободу выбора педагогических технологий, программ, учебников и пособий, способов оценки деятельности учащихся. Результат педагогического

¹ Репринцев А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания // Alma mater. 2003. № 5. С. 46.

процесса зависит от выбора, который делает педагог: от того, какие цели и задачи он ставит в своей профессиональной деятельности, какие требования предъявляет к знаниям и умениям своих учеников, пониманию ими ключевых идей и смыслов человеческого бытия. Педагог осознанно и неосознанно воздействует на развитие личности своих учеников. Воздействие это напрямую зависит от ценностных ориентиров самого педагога. Формирование и развитие профессиональных ценностей педагога — не только и не столько частнонаучная проблема, это проблема всего общества.

Стремление сберечь лучшие качества своей цивилизации и адаптироваться к общемировым процессам должно реализовываться в первую очередь. Ценностным ориентациям личности придается при этом столь серьезное значение, что их по праву считают генами социальных систем, определяющими функционирование и развитие последних, а причину катастроф в социуме видят в несогласованности матрицы взаимодействия личности с общественной структурой ценностей. Чрезвычайно важно сохранение облика педагога, ибо учитель является центральной фигурой в этих процессах, творцом социума, фактором реализации культурных традиций этноса. «В силу сложившихся исторических особенностей российское образование выступает не только как «фактор воспроизводства кадров» для экономической и духовной сферы, но как фундамент национальной культуры, как специфическая форма ее существования, как способ воспроизводства культурного опыта российского этноса. Ключевой фигурой, определяющей состояние образования, выступает личность учителя. От уровня его культуры и профессиональной подготовки, широты интересов и гражданской позиции напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества, облик вступающих в самостоятельную жизнь поколений молодежи»¹.

Ценностные ориентации педагогического коллектива, под которыми понимается субъективно-практическое отношение педагогического сообщества к профессиональным нормам, играют значительную роль в его становлении и самореализации, в реализации им своих профессиональных функций². Ценности позволяют педагогу помочь ученику определиться: что честно, а что — нет; что скромно, а что — нет; что действительно является высшим смыслом, эталоном для настоящего и будущего, а что следует отнести к временному, преходящему.

Истинные ценности надситуативны, они всегда должны быть с человеком, ими ученик должен научиться «измерять» все ситуации, все объекты и предметы окружающей его социокультурной среды. Ценности личности должны образовать основу ее нравственности как части ее индивидуальной культуры. Они должны определить для нее значение чужой жизни и личности вообще; они должны определить для нее значение всего объективного не только как предметов потребности, но и как самостоятельных сущностей, имеющих собственное существование.

Кроме того, ученик должен научиться определять пользу не только для себя, но и для другого, других. Он учится производить оценочные и реальные действия с точки зрения пользы для безличных комплексных объектов (группы, общности, страны, человечества), для дела, для любого объекта, даже неодушевленного. Он со-

¹ Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Курск, 2001. С.3.

² Алишев Б.С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход). Казань, 2002.

относит собственную пользу и собственный ущерб с пользой и ущербом, которые могут быть принесены другим.

Таким образом, педагогический коллектив должен стремиться сделать процесс возникновения и формирования духовных потребностей воспитанников педагогически управляемым. Для этого необходимо, во-первых, чтобы личность была информирована о наличии соответствующих духовных ценностей и осознала их значение в общественной и личной жизни; во-вторых, должна быть организована деятельность личности по овладению этими ценностями и по созданию новых ценностей. Общество должно помочь ей в этом. Оно должно осуществить отбор этих ценностей и помочь личности осознать их, а затем научить учиться, научить трудиться, научить жить в обществе и т.д. Причем эта деятельность должна быть организована таким образом, такими способами и средствами, которые будут способствовать превращению самой деятельности в потребность личности.

Каждая личность представляет собой сложную динамическую структуру естественных и социальных потребностей, находящихся в сложном взаимодействии и развитии. У каждого человека в зависимости от социальных условий жизни, воспитания, жизненных обстоятельств структуры этих потребностей различны: одни больше развиты, другие меньше; какая-то группа потребностей доминирует, другая, наоборот, не развита или угнетена и не оказывает существенного влияния на жизнь и поведение человека. Развитие духовных потребностей личности осуществляется во взаимосвязи и взаимообусловленности. При формировании познавательных потребностей и интересов необходимо учитывать уровень развития других потребностей школьника (трудовых, профессиональных, нравственных, эстетических, гражданских) и опираться на более развитые из них.

Личность не может существовать в условиях неопределенности, она должна создавать свою систему приоритетов, иначе ее бытие, ее жизнь превратятся в совокупность хаотических, случайных реакций. Система ценностных приоритетов личности формируется под влиянием целостной их модели, сложившейся в данной культуре или в одной из ее субкультур. Всякая культура (субкультура), следовательно, несет в себе тенденцию к унификации, единообразию. Благодаря такой тенденции она и сохраняет себя как нечто длящееся во времени¹.

Вместе с тем культура не может существовать и развиваться вне достаточного разнообразия структур ценностей у многочисленных своих представителей. Отсутствие разнообразия ограничивает возможности обмена между людьми, ограничивает взаимодействие, так как совершенно одинаковые не нуждаются друг в друге. Отсутствие разнообразия ведет, говоря экономическим языком, к уменьшению «оборота капиталов», и наибольшую опасность представляет снижение оборачиваемости идей. Общество и культура нуждаются в многообразии. Они могут быть ориентированы преимущественно на пользу и истину, семью и работу, материальные блага и статус, но они не выживут, если какая-то часть их членов не будет отдавать приоритет красоте и добру, любви и дружбе, гармонии и самоотдаче, а также другим ценностям.

Люди и группы людей имеют неодинаковые ценности, но все хотят защищать и защищают, прибегая к самым разнообразным способам, то, что считают важным. Отстаивая отдельные ценности, они нередко отрицают другие — те, которые кажутся более важными иным группам людей. Отсюда противоречия и кон-

¹ Алишев Б.С. Психологическая теория...

фликты между этническими, социальными, конфессиональными и прочими группами, между государствами и культурами, между отдельными людьми. Личности и целые общности оказываются иногда во власти одной ценности, которая затмевает для них все. Так возникают ценностный максимализм и ценностный нигилизм, что также наблюдается в современном мире¹.

Итак, мы видим, что проблема ценностей имеет сугубо практический смысл и вызывает необходимость ее всестороннего анализа. Что такое ценности? Какое место они занимают в индивидуальной и общественной психологии, в сознании, в структуре личности и культуры? Как и откуда они появляются в них? Как ценности трансформируются в течение жизни человека и исторического развития отдельных культур и всего человечества? Какова их общая структура и каковы приоритеты разных культур, общностей, отдельных людей? Вот лишь некоторые вопросы, ответы на которые нужно знать, чтобы люди могли определять жизненные ориентиры и пути их достижения. Система ценностей исторична, в каждую конкретную эпоху она обогащается аксиологическими ориентирами, соответствующими духу времени. Общечеловеческие и национальные ценности находятся в неразрывном единстве, взаимодополняя и обогащая друг друга. В системе общечеловеческих аксиологических приоритетов выделяется особая группа ценностей — образовательных или специфически педагогических².

Люди формируют отношение к прошлому исходя из нынешних своих ценностей, и они стремятся к тому будущему, которое наиболее соответствует этим ценностям. Будущее обусловлено объективными законами социального развития и эволюции. Но это не значит, что оно наступает автоматически и люди бессильны на него повлиять. Вопрос о будущем неизбежно упирается в вопрос о ценностях, об основных приоритетах, которым будут следовать люди и их группы, народы и государства, культуры и цивилизации. Чему они будут придавать решающее значение? К чему будут стремиться? Будут ли они понимать, что каждый из них несет ответственность за будущее всего человечества? Эти проблемы, несмотря на предельно обобщенный характер, касаются всех без исключения.

Участвуя в жизнедеятельности своего профессионального сообщества, педагог не просто реализует свои социально-профессиональные функции. Он проживает в коллективе значительную часть своей жизни. И в этой трудовой жизни важны не только ценности, смыслы деятельности, ее идеальные ориентиры, но и чувства, испытываемые людьми, их переживания, настроение. Степень эмоциональной удовлетворенности этой жизнью, сложившейся сетью коллективных отношений, комфортность морально-психологического климата профессионального сообщества напрямую определяют отношение педагога к коллективу, меру его идентификации себя с коллективом, его стремление к достижению целей совместной деятельности. «Отчуждение человека от своего коллектива происходит не обязательно в силу негативного к нему отношения. Невнимание коллектива к состояниям отдельных своих членов, отсутствие у коллектива психологической проницательности по отношению к отдельным личностям приводит к психологическому отгораживанию людей, влияет на их самочувствие. Исследования показывают, что «островки» состояний неудов-

¹ Шаров Ю.В. Формирование социально-ценных потребностей и интересов личности // Формирование духовных потребностей школьников. Очерки практической педагогики. Новосибирск, 1976. С. 80.

² Миронова Н.И. Ориентация студентов педагогических вузов на духовные общечеловеческие ценности в процессе изучения курса «Педагогическая аксиология». Борисоглебск, 1994. С. 23.

летворенности отдельных личностей, существующих длительное время на фоне радостных настроений остальных членов коллектива, свидетельствуют о неблагополучии в коллективе, о возможных конфликтах, внутренних разногласиях», — подчеркивал А.Н. Лутошкин¹.

Любой педагогический коллектив — явление живое, динамичное, развивающееся, существующее в определенной социокультурной среде. Как и всякий коллектив, педагогический коллектив проходит в своем развитии ряд последовательных этапов, содержание которых прямо или косвенно связано со степенью интериоризации ценностей окружающей среды, их освоением, мерой приобщения к ним ребенка. Важнейшими среди этих ценностей являются человек и культура, общество (мир) и природа, труд и мир, семья и история. Степень ориентированности педагогического сообщества на эти ценности определяет содержание и характер отношений внутри образовательного учреждения, отношение к ребенку как главной профессиональной ценности педагогической деятельности.

В этом смысле среда может иметь выраженный гуманный (или антигуманный) характер. «В этой связи, — как отмечает А.В. Репринцев, — вполне уместно воспользоваться таким известным социологическим понятием как этос, которое трактуется как широкая социокультурная характеристика среды. Этос определяет наиболее устойчивые для общности ценности, идеалы, установки, особенности образа жизни, влияет на отбор и закрепление традиций и обычаев людей, формирует нормы взаимоотношений в социуме, атмосферу духовного бытия города, иного населенного пункта. Этос фиксирует наиболее устоявшееся, характерное, социально-типичное отношение к прошлому и настоящему, а через него — и к будущему, отношение к природе, понимание смысла человеческого бытия. Иначе говоря, этос отражает характер жителей региона, проявляясь в их взаимоотношениях, уровне их культуры, отношении к окружающей среде»².

«Этос призван напоминать каждому традицию общности, выступать против забвения этой традиции... И тогда этос подобно стихийной, невидимой силе повелевает людям не забывать о том, что они являют собой сообщество, что все они связаны друг с другом». «Этос проявляет себя в особых исторических ситуациях, когда под угрозой оказываются важнейшие гуманистические принципы бытия человека, существования общечеловеческого»³, — замечает Ева Анчел.

Переживаемый на рубеже столетий российским обществом системный кризис может и должен быть преодолен за счет мобилизации духовных сил народа, пробуждения его самосознания, возрождения прекрасных и добрых традиций. Целенаправленное моделирование этоса, превращение его в действенный фактор воспитания вполне может рассматриваться как важный шаг на пути возрождения традиций истинно русской школы и педагогики.

Список использованной литературы

1. Алишев, Б.С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход) [Текст] / Б.С. Алишев. — Казань : ИПП ПО РАО, 2002.

¹ Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. Ярославль, 1977. С. 82.

² Репринцев А.В. Этос города в системе факторов развития духовной культуры молодежи // Человек в научной и философской картине мира XXI века. Курск : Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 1996. Ч. 2. С. 67—68.

³ Анчел Е. Этос и история. М. : Мысль, 1983. С. 4.

2. Анчел, Е. Этнос и история [Текст] / Е. Анчел. — М. : Мысль, 1983.
3. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива [Текст] / А.Н. Лутошкин. — Ярославль, 1977.
4. Миронова, Н.И. Ориентация студентов педагогических вузов на духовные общечеловеческие ценности в процессе изучения курса «Педагогическая аксиология» [Текст] / Н.И. Миронова. — Борисоглебск, 1994.
5. Репринцев, А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания [Текст] / А.В. Репринцев // *Alma mater*. — 2003. — № 5.
6. Репринцев, А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Репринцев. — Курск, 2001.
7. Репринцев, А.В. Этнос города в системе факторов развития духовной культуры молодежи [Текст] / А.В. Репринцев // *Человек в научной и философской картине мира XXI века*. — Курск, 1996. — Ч. 2.
8. Шаров, Ю.В. Формирование социально-ценных потребностей и интересов личности [Текст] / Ю.В. Шаров // *Формирование духовных потребностей школьников. Очерки практической педагогики*. — Новосибирск, 1976.

М.В. Шайкова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Анализируются проблемы повышения эффективности деятельности руководителей правоохранительных органов. Предлагается авторская трактовка профессиограммы руководителя правоохранительных органов, факторов реализации творческого потенциала личности, траектории индивидуальной профессиональной карьеры.

акмеология, правоохранительные органы, руководитель, управление, социальная психология, юридическая психология, психология достижений, профессиональная деятельность, детерминанта, профессиограмма.

Одна из центральных проблем повышения эффективности деятельности руководителя правоохранительных органов — выявление условий и факторов, обуславливающих высокую продуктивность его профессиональной деятельности. Опыт прикладных исследований, экспертные оценки специалистов — юристов-практиков, психологов, социологов — свидетельствуют о том, что среди множества факторов наиболее видное место принадлежит социально-психологическим: личностно-деловым качествам, их потенциалу, мотивам, индивидуальному стилю работы и другим, что и определяет продуктивность профессиональной юридической деятельности. Несмотря на различия, социально-психологические факторы, тесно взаимосвязаны и имеют как бы одну психологическую основу, включая акмеологию. Психологические факторы нацелены на достижение общественно приемлемого уровня эффективности деятельности руководителям, акмеологические — на развитие личности в профессиональной деятельности, движение к вершинам профессионализма. Это полностью согласуется с современными представлениями

о сущности акмеологических факторов как о главных причинах, движущих силах, формирующих профессионализм (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина и другие). С точки зрения системной методологии психология и акмеология являются разноуровневыми факторами, хотя и принадлежат одной системе.

Для определения социально-психологических факторов необходим специальный и психологический анализ деятельности руководителей правоохранительных органов. На первом этапе такого анализа определяются профессионально важные психологические качества, мотивы деятельности, на втором строится профессиограмма руководителя, выявляются факторы раскрытия творческого потенциала личности, ее потребности в достижениях и определяется траектория индивидуальной профессиональной карьеры.

Мы придерживаемся психологической классификации А.А. Деркача, которая не противопоставляется общепринятой в психологии и акмеологии. Предлагаемая типология может стать основой для проведения прикладных психолого-акмеологических исследований профессиональной деятельности руководителей правоохранительных органов, по результатам которых выявляются значимые условия и факторы повышения эффективности руководящей юридической деятельности.

Многочисленные теоретические и прикладные исследования по проблемам эффективности трудовой деятельности, закономерностям формирования профессионализма, психологии личности, индивидуального стиля работы, психологически профессионально значимых качеств, выполненные в рамках таких наук, как общая психология (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Б.Ф. Ломов и другие), психология труда (Е.А. Климов, Н.К. Платонов, В.Д. Шадриков и другие), психология управления (Р.Л. Кричевский, Л.Д. Кудряшова, В.И. Лебедев, А.В. Филипов и другие), акмеология (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и другие), позволяют утверждать, что эффективность любой профессиональной деятельности зависит от ряда условий и групп факторов.

Среди значимых психолого-акмеологических условий можно отметить следующие: общественная потребность в профессионализме, высокий престиж, высокий социальный статус, создание эффективной системы подготовки к профессиональной деятельности.

Среди значимых социально-психологических факторов можно выделить те, которые реально влияют на продуктивность деятельности руководителей правоохранительных органов, а именно: профессиональная компетентность, опыт и профессиональные умения, личностно-деловые профессионально важные качества, потенциал личности, особенности мотивации деятельности.

Перечисленные факторы обладают ярко выраженной психологической спецификой, что, безусловно, позволяет утверждать о необходимости рассмотрения особой категории — психологической компетентности руководителей правоохранительных органов.

Профессиональная компетентность (от лат. — *принадлежность по праву*) представляет собой совокупность знаний, позволяющих квалифицированно судить о различных вопросах в сфере профессиональной деятельности. Иными словами, компетентность в первую очередь связана с имеющимися профессиональ-

ными знаниями, т.е. с профессиональной эрудицией. Применительно к руководителям правоохранительных органов профессиональная компетентность определяется уровнем специального юридического образования (включая систему повышения квалификации, переподготовки и самообучения). Не останавливаясь на содержательной стороне обучения и самообучения, отметим, что этот процесс во многом зависит от способностей личности, деятельность которой непосредственно связана с принятием ответственных решений, в специальном виде сложных частных способностей — общих и специальных.

Для руководителей правоохранительных органов важным качеством является умение решать нестандартные профессиональные проблемы и задачи. Стандартные проблемы, т.е. наиболее часто встречающиеся в практической деятельности, обычно решаются на основе отработанных алгоритмов. Но нередко возникают нестандартные ситуации, не имеющие готовых алгоритмов решения, а то и предъявляющие взаимоисключающие требования. Найдя нестандартный способ решения, можно не только добиться желаемого результата, но и приобрести авторитет.

О выраженности тех или иных качеств можно судить по умению мыслить масштабно, которое определяется и характеристикой самооценки, и уровнем мышления, и пониманием своих должностных обязанностей и перспектив роста. Мыслящий руководитель — это тот, кто мыслит в соответствии с масштабом своей профессиональной деятельности, но все-таки немного шире. Одной из главных психологических трудностей, с которой сталкиваются руководители правоохранительных органов, перешедшие на «повышение», — это приведение масштаба своего мышления в соответствие с новым профессиональным рангом. Новая должность, как правило, предъявляет новые требования к деятельности и поведению, существенно отличающиеся от прежних, и это необходимо учитывать.

Общие способности к профессиональной деятельности проявляются и в умении обеспечить самоорганизацию и самоконтроль, прежде всего самостоятельное и научно обоснованное решение профессиональных вопросов.

У руководителей правоохранительных органов, главная задача деятельности которых — принятие ответственных решений, важными интеллектуальными качествами являются системность мышления и интуиция. В психологических исследованиях, в частности В.Г. Зызкина, неоднократно подчеркивалось, что хороший специалист-профессионал непременно должен обладать практическим умом с такими характеристиками, как быстрота вхождения в задачу, находчивость, способность предвидеть результат принятых решений. Однако практический ум — это еще и способность мыслить системно, т.е. рассматривать явления как единое целое, с множеством взаимосвязанных элементов, со всеми функциональными связями, в развитии, а не как нечто застывшее. Отметим, что это качество обусловлено научным мышлением, основанным на знании системной методологии, способности рассматривать процесс, явление, объект как единое целое, состоящее из отдельных взаимосвязанных элементов, сгруппированных в подсистемы, при всесторонних, в том числе иерархических, связях между ними. У руководителей правоохранительных органов, принимающих ответственные решения, системность мышления проявляется также в учете всевозможных последствий реализации найденного решения. Системное мышление проявляется и в умении «свертывать», упрощать, выделять самое главное, что и определяет взаимовлия-

ние. Отсутствие системности мышления у руководителей правоохранительных органов приводит к наиболее серьезным ошибкам в их деятельности¹.

Определить уровень развития интуиции сложно. Во всяком случае нам неизвестны инструментальные психологические методы оценки выраженности этого сложного качества. Об интуиции можно судить по выдвигаемым гипотезам и прогнозам в условиях неопределенности, которые подтверждаются, но при первом рассмотрении могут показаться недостаточно логически обоснованными. Вообще эта функция интеллекта изучена наукой явно недостаточно. Есть основания полагать, что интуиция связана с проявлением особых психических состояний в деятельности, которые называют вдохновением. Иногда она проявляется как природное качество личности, трудно поддающееся логическому анализу и осмыслению, но реально присутствующее в точности прогнозов, степени совпадения прогнозных сценариев с последующими реальными событиями.

Интуицию обычно рассматривают как специфический метод познания, при котором возникает иллюзия прямого усмотрения искомого вывода. Эффективность принятия интуитивных решений зависит от многих факторов, здесь особенно важны опыт, знания, умения и навыки. Большую роль играет также психическое состояние. Состояние бодрости, подъема сказывается положительно на генерировании интуитивных решений, и, наоборот, страх, подавленность, растерянность низводят интуицию до уровня беспредметного. Интуиция, кроме того, связана с индивидуально-психологическими особенностями человека: одни люди в определенных обстоятельствах склонны действовать исходя из логики фактов, другие полагаются на интуицию. Однако во всех случаях основой интуиции является опыт.

Как часть творческого мышления интуиция не включает, а предполагает сознательное дискурсивное мышление, способное развернуть догадку в системе доказательств, отыскать ее фактическое основание, объяснить процесс ее формирования и, в конце концов, обнаружить ее правильность или ошибочность.

Интуиция является эвристическим, а не доказательным процессом, и ее заключение носит вероятностный характер. Интуицию обычно рассматривают как специфический метод познания, при котором возникает иллюзия прямого усмотрения искомого вывода. С помощью интуиции истина открывается разуму человека путем прямого усмотрения без использования логических определений и доказательств, как промежуточных звеньев познания. Мы считаем, что переход от одной логической системы к другой при рассуждении возможен лишь с помощью интуиции.

В психологическом понимании опыт — это качество личности, сформированное путем обучения и практической деятельности. Однако в данном случае категорию «качество личности» мы рассматриваем более широко: в ее содержание входят имеющиеся профессиональные юридические знания, умения, навыки, характерный стиль работы, которые дают высокий эффект в правоохранительной деятельности. Опыт позволяет быстро и безошибочно классифицировать экстремальные ситуации, определять причинно-следственные связи, выбирать оптимальные способы решения. Он, как правило, приобретает со временем, но только при условии использования специальных психолого-юридических знаний,

¹ Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : в 5 кн. кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности. М. : РАГС, 2000.

формирования и развития профессиональных умений и навыков, освоения проактивных алгоритмов решения профессиональных задач.

Умения — это относительно устойчивые способы выполнения профессиональных задач с высокой эффективностью. Они зависят как от специфики правоохранительной деятельности, так и от способностей и знаний субъекта деятельности. По своей сути это знания, воплощенные в решение конкретных профессиональных задач, а значит, освоенные модели юридической деятельности, реализуемые на практике. Специальные юридические знания, многообразные по своему характеру, составляют основу важнейших умений руководителей правоохранительных органов¹.

Опыт руководителя правоохранительных органов зависит от специальных навыков, т.е. юридических умений, которые определяют весь стиль его деятельности. Специальный навык формируется тогда, когда в практической деятельности постоянно встречаются разнообразные, но достаточно типичные профессиональные ситуации. Специальные навыки очень ценны с точки зрения профессионализма: они позволяют действовать даже в сложных, экстремальных ситуациях с минимумом ошибок и просчетов, экономя время.

Развитие специальных умений и навыков, освоение профессиональных знаний, приобретение опыта способствуют формированию профессионального мастерства руководителя.

Теперь остановимся на психолого-акмеологическом содержании профессиональной деятельности руководителя правоохранительных органов. Как и специфика деятельности, оно во многом определяется категорией руководителя². Основные функции руководителя правоохранительных органов связаны с принятием ответственных решений. Поэтому, безусловно, на первое место выходит умение принимать решения и реализовывать их. Проблема принятия решений руководителем правоохранительных органов сложна и требует специального рассмотрения. Самые общие требования следующие: своевременность, точность, адресность, смелость, а в случае необходимости — экстремальность.

В то же время руководители правоохранительных органов должны обладать специфическими психолого-юридическими умениями, которые обуславливают эффективность межличностного взаимодействия. В структуре их деятельности взаимодействие и неизбежно связанное с ним деловое общение в различных формах занимают центральное место.

В психологии межличностное взаимодействие рассматривается в широком и узком смыслах. Как показывают исследования, в частности В.М. Позднякова и И.Е. Реуцкой, взаимодействия руководителей правоохранительных органов ближе по своему содержанию к следующим категориям: случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты двух или более людей, имеющие следствием взаимные изменения их проведения, деятельности и установок³. Основными призна-

¹ Шайкова М.В. Социально-психологические особенности профессиональной деятельности руководителя правоохранительных органов. Курск : Курск. гос. ун-т, 2006.

² Деркач А.А. Акмеология...

³ Реуцкая И.Е. Психологическое консультирование руководителей органов внутренних дел при затруднениях в профессиональном росте личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

ками такого взаимодействия являются:

- 1) предметность, т.е. наличие общей цели, обуславливающей необходимость сопряжения усилий;
- 2) эксплицированность — доступность для регистрации или стороннего наблюдения;
- 3) ситуативность — достаточно жесткая регламентация определенными условиями;
- 4) рефлексивная многозначность — возможность проявления как осознаваемых, так и неосознаваемых намерений.

Взаимодействия руководителей в процессе своей деятельности могут проявляться в виде сотрудничества, кооперации и конкуренции.

В структуре межличностных взаимодействий важную роль играет адекватная оценка партнера, точное знание его истинных мотивов и целей деятельности, отношений. От этого во многом зависит эффективность профессиональных взаимодействий, именно это часто позволяет избежать крупных ошибок и промахов в работе руководителей правоохранительных органов. В психологии такие умения обычно связывают с проницательностью — качеством личности, зависящим от умения наблюдать, замечать, угадывать, а главное — предвидеть. Проницательность проявляется в точном определении черт личности, характера человека, предвосхищении его эмоциональных реакций, возможных форм поведения и отношений. Считается, что проницательность вырабатывается с годами в процессе практической деятельности, связанной с общением и взаимодействием. Однако этот путь весьма тернист и связан с ошибками и просчетами. В то же время процесс приобретения этого ценнейшего личностно-делового качества и связанных с ним умений можно существенно упростить и ускорить, если опираться на психологические закономерности восприятия, понимания и оценивания человека человеком. Для руководителей правоохранительных органов проницательность является профессионально важным качеством, так как от его выраженности во многом зависит успех межличностных взаимодействий и делового общения.

В методическом отношении проблема проницательности крайне сложна, поскольку поведение человека и его отношения детерминируются большим количеством факторов и условий, таких, как природные качества, тип темперамента, воспитание, социальный статус, отношения, нормы поведения, психические состояния и многое другое. Все это еще более усложняется в случае принятия человеком в его взаимодействиях неких довольно устойчивых социальных ролей, искусственных форм поведения. Высокая эффективность проницательности обеспечивается наличием определенной, ясно сформулированной задачи. Проницательность тесно связана с наблюдением и как психический процесс, форма деятельности выражает интеллектуальное качество — профессиональную наблюдательность, которая становится чертой личности. Так как проницательность руководителя имеет по преимуществу объяснительный характер, то этим обеспечивается проникновение в сущность профессиональных задач.

Решать профессиональные задачи, связанные с познанием и оценкой других людей, при обилии всевозможных, в том числе и экстремальных факторов сложно, однако в психологии разработан надежный путь, базирующийся на фундаментальном принципе психологического детерминизма, согласно которому поведение человека и его отношения проявляются, как бы преломляясь через приз-

му внутренних условий¹, поэтому на основе внешних сторон поведения и отношений можно определить его внутренние условия — личностные особенности, характер, мотивы поведения, представления о себе, социальные установки и пр. В этом и заключается психологическая сущность проницательности.

Прежде всего проницательность связана с умением наблюдать и анализировать. Наблюдение — это мощный психологический метод познания, однако наиболее полную информацию о человеке дают те компоненты его поведения, реакций и отношений, которые осуществляются помимо его воли или без сознательного контроля, а таковых немало. В первую очередь это невербальные компоненты общения — мимика, позы, пантомимика, интонационные характеристики речи, дистантные отношения. Многие о человеке могут сказать его внешний вид, цветовые предпочтения в одежде, интерьере жилища, литературные или музыкальные пристрастия, виды искусств, любимые жанры. Надежными индикаторами характерологических особенностей человека являются физиогномические и конституциональные признаки.

Психологическая наблюдательность — это умение подмечать и улавливать внешние проявления внутреннего мира людей, способность понимать их чувства, переживания, побуждения, мотивы и цели, распознавать психические свойства личности, угадывать психический «подтекст» каждого действия и поступка. Важным аспектом психологии наблюдательности является умение наблюдать за собой, анализировать собственные поступки и действия, учитывать ошибки и вовремя исправлять их.

Наконец, не следует пренебрегать очевидными связями между почерком человека и его характером, особенностями его самооценки. Недаром, по мнению одного из основателей экспериментальной психологии А. Бине, личность и индивидуальность проявляются буквально во всем, в том, как человек садится, берет предметы. Поэтому, даже играя определенную социальную роль, человек помимо своей воли дает о себе разнообразную и точную информацию. Однако эта информация должна быть правильно обработана. Важную роль играют как психологические исследования личности, характера, эмоций, психических состояний, на основании которых эта информация анализируется, так и специальные методы анализа. Среди них в первую очередь следует назвать сопоставление, индукцию и дедукцию, мысленное перевоплощение в образ другого человека, установление причинно-следственных связей. Владение подобными методами крайне необходимо для современного руководителя правоохранительных органов.

Следующая важная группа профессиональных умений — коммуникативная.

Коммуникативная сторона деятельности руководителя правоохранительных органов заключается в организации взаимодействия с нижестоящими сотрудниками. При этом виды делового общения во многом зависят от вида соответствующей деятельности руководителя и его статуса.

Еще один блок психологических умений связан со способностями осуществлять различные виды психологических воздействий. По Г.А. Ковалеву, психологические воздействия делятся на два класса — воздействие на сознание и воздействие на подсознание. Воздействие на сознание осуществляется в процессе

¹ Психолого-педагогические основы профессионального становления специалистов — сотрудников правоохранительных органов / отв. ред. А.Ф. Караваев. М., 2005.

обучения с помощью управления мотивационной сферой личности, а также с использованием методов убеждения. Некоторые методы, такие, как внушение, психологическое заражение и подражание, довольно часто применяются на практике. Кстати, как свидетельствуют проведенные опросы, умение внушать, заражать и вызывать подражание многими руководителями правоохранительных органов весьма ценятся и считаются профессионально важными, так как они существенно упрощают руководство большими коллективами.

Осуществлять психологическое воздействие можно, используя невербальный канал общения. Понимание невербального языка не только повышает эффективность делового общения и взаимодействия, но и позволяет осуществлять в их процессе различные психологические воздействия. Обычно они направлены на социально обусловленные стороны личности — направленность, ценности, мотивы, отношения, интересы. Кроме того, психологические воздействия способны серьезно влиять на психические состояние и опыт личности.

Существуют и другие психологические умения, влияющие на продуктивность деятельности руководителей правоохранительных органов, например, связанные с психологической саморегуляцией.

Данные психологические умения входят (по Е.С. Кузьмину и Н.В. Кузьминой) в структуру социально-психологической, психолого-педагогической и дифференциально-психологической компетентности руководителя.

Личностно-деловые качества — это обобщенные наиболее устойчивые характеристики руководителей правоохранительных органов, которые оказывают сильное влияние на эффективность их профессиональной деятельности. Вот почему, к примеру, В.Д. Шадриков называет такие качества психологически профессионально важными. Это весьма сложные в психологическом отношении образования, зависящие от индивидуальных особенностей личности, ее характера, направленности, способностей и многого другого.

Когда речь идет о личностно-деловых качествах руководителя, обычно называют организованность, дисциплинированность, инициативность, ответственность, работоспособность (В.И. Лебедев, В.М. Поздняков, В.М. Шепель, А.В. Филиппов и другие). Рассмотрение проблемы личностно-деловых качеств руководителей правоохранительных органов с акмеологических позиций требует особого выделения таковых из них, которые обуславливают успешность личностно-профессионального развития и достижение высоких стандартов профессионализма. Психолого-акмеологические исследования деятельности представителей различных профессий, проведенные В.Г. Зызыкиным и А.А. Деркачом, показали, что специалисты, осуществляющие свою деятельность со стабильно высокой продуктивностью, обладают некими общими психологическими качествами и умениями, которые решающим образом влияют на результативность их работы¹. Они названы акмеологическими инвариантами профессионализма.

Прикладные психологические и акмеологические исследования позволили выявить общие и специфические акмеологические инварианты профессионализма. Общими, т.е. присущими любому профессионалу, независимо от специфики его профессиональной деятельности, являются развитость функций антиципации (и соответствующих умений осуществлять точные прогнозы), высокий уровень саморегуляции (и умение управлять своим состоянием, развитость самоконтроля,

¹ Деркач А.А. Акмеология...

стресс-устойчивость), устойчивая образная сфера личности (ошибки специалисты допускают вследствие изменений эталонов качества деятельности, хранящихся в памяти, и сбоев в механизмах «сличения», а это связано с характеристиками образной сферы личности) и направленность на принятие решений (в том числе нестандартных). Специфические акмеологические инварианты профессионализма зависят в известной мере от особенностей выполняемой деятельности. Например, для классов деятельности «человек — человек» или «человек — коллектив» важную роль играет коммуникабельность личности, т.е. направленность на взаимодействие и общение, внимательное отношение к партнерам, экстраверсия, и развитые коммуникативные умения.

Акмеологические инварианты профессионализма можно определять с помощью различных методов психологической диагностики. И для достижения высокой продуктивности деятельности их необходимо развивать. Развитие акмеологических инвариантов профессионализма, как и личностно-профессиональное развитие в целом, может осуществляться с использованием акмеологических методов и формирования алгоритмов продуктивной профессиональной психолого-юридической деятельности.

Руководитель правоохранительных органов, осуществляющий те или иные профессиональные задачи, включен в систему различных социальных связей, которые опосредуют динамику его развития. Формирование личного образа «я» идет через идентификацию и порождает определенный механизм выделения себя, поиск «альтер-эго», дистанцирование себя от других, что проявляется в своеобразии мышления и ментальности. Ментальность — важнейшая социально-психологическая характеристика личности. Она проявляется в социальных представлениях, в ценностно-смысловой и мотивационной сферах, в направленности личности, ее жизненном пути и целях.

Профессиональное становление личности руководителя правоохранительных органов оказывается тем успешнее, чем шире и богаче диапазон видов деятельности, в которые эта личность включена. В системе непрерывного образования содержание обучения и сферы деятельности должны целенаправленно отбираться в соответствии с будущими профессиональными функциями кадров управления. Так, в сфере управления отделов внутренних дел они четко соотносятся с командно-штабной и организационно-управленческой деятельностью, в которую руководитель будет непосредственно включён в последующей службе, и именно по мере освоения их контекста идёт оптимальное личностное становление руководителя, успешно складываются его самосознание, персональная профессиональная готовность к деятельности в правоохранительных органах.

Список использованной литературы

1. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека [Текст] : в 5 кн. — Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности / А.А. Деркач. — М. : РАГС, 2000. — 536 с.
2. Психолого-педагогические основы профессионального становления специалистов — сотрудников правоохранительных органов [Текст] / отв. ред. А.Ф. Караваев. — М., 2005. — 223 с.
3. Психологическое обеспечение работы с руководящими кадрами органов внутренних дел [Текст] : методическое пособие / под ред. М.И. Марьина, В.М. Котенева. — М. : ГУК МВД России, 2003. — 211 с.

4. Реуцкая, И.Е. Психологическое консультирование руководителей органов внутренних дел при затруднениях в профессиональном росте личности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2005.

5. Шайкова, М.В. Социально-психологические особенности профессиональной деятельности руководителя правоохранительных органов [Текст] / М.В. Шайкова ; Курский гос. ун-т. — Курск, 2006. — 254 с.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

С.А. Завражин

ПОНИМАНИЕ ОБМАНА ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Рассматриваются различия в понимании обмана детьми младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным интеллектом. Выявляются способы детекции обмана, оценки его успешности в конкретной ситуации.

младший школьный возраст, ребенок, личностное развитие, социальный субъект, нравственное поле, нарушенный интеллект, детская ложь, обман, детекция.

Исследование детской лжи в контексте личностного развития ребёнка младшего школьного возраста с интеллектуальной неполноценностью является одной из актуальных проблем специальной психологии, поскольку сознательное принятие таким ребенком моральных норм и ценностей, в том числе и отношения к лжи, играет важную роль в становлении его как социального субъекта, способного к регуляции своего поведения в границах нравственного поля.

В повседневной жизни люди часто используют слова «ложь», «неправда», «обман» в качестве синонимов, однако эти понятия имеют различное содержание. Ложь — это сознательное искажение известной субъекту истины. Она представляет собой осознанный продукт речевой деятельности субъекта, имеющий своей целью ввести в заблуждение собеседника¹. Ложь у психически здорового человека, как правило, определяется реальными мотивами и направлена на достижение конкретных целей².

В отличие от лжи, обман — это полуправда, провоцирующая принимающего ее человека на ошибочные выводы из достоверных фактов. Сообщая некоторые подлинные факты, обманщик умышленно утаивает другие, важные для понимания сведения³.

Обман, как и ложь, возникает тогда, когда сталкиваются чьи-либо интересы и нравственные нормы, и там, где для прибегающего к обману человека затруднено или невозможно достижение желаемого результата иным путем. «Главное, что роднит обман с ложью, — это сознательное стремление человека исказить истину»⁴. Обман является одним из видов лжи.

Способность понимать мотивы, источники побуждения своего поведения и поведения другого человека формируется интуитивно. У большинства детей без

¹ Психологический словарь / сост. В.В. Давыдов, А.В. Запорожец. М., 1983. С. 144.

² Экман П. Психология лжи. СПб. : Прометей, 2000. С. 38.

³ Психологический словарь... С. 173.

⁴ Экман П. Психология лжи... С. 21.

особенностей в развитии эта способность развивается к дошкольному возрасту и характеризует большую часть детских рассуждений относительно людей¹. Именно в этом возрасте дети постигают значение веры и доверия. Они начинают манипулировать доверием, врать и обманывать.

Но не у всех детей способность к социальному познанию развивается в достаточной степени. Большинство детей с умственной отсталостью оказываются несостоятельными в понимании желаний, намерений, мнений окружающих, они испытывают трудности как в совершении обманных действий, так и в понимании того, что обман приведет к возникновению неверных мнений у других людей.

Примером может служить исследование, в котором от детей требовалось не показывать экспериментатору, в какой руке они прячут монетку. Умственно отсталые дети часто ошибались в этой игре, так как были не способны к обманным действиям и не понимали значения этих действий².

Понимание обмана не только отражает развитие представлений о психическом мире людей, но и говорит о сложной организации этих представлений. Дети в норме способны понимать и проявленные психические феномены, и тщательно скрываемые, т.е. могут осуществлять двойное декодирование, распознавать обман, опираясь на дополнительные знания³.

Понимание обмана детьми с нарушением интеллектуального развития исследовалось с учетом нескольких характеристик. Во-первых, учитывались содержание понятия «обман» и критерии его использования. В соответствии с классификацией неистинных сообщений, разработанной В.В. Знаковым⁴, проводился анализ того, что сами дети вкладывают в понятие «обман», как это соотносится с другими вариантами неистинных сообщений — неправдой, ложью, враньем.

Во-вторых, и это ключевой момент в исследовании понимания детьми с нарушением интеллектуального развития ментальных феноменов, рассматривались представление о возможной успешности обмана и личная успешность распознавания. Представления о возможности обмана другого отражают понимание не тождественности психического мира разных людей⁵. Собственная успешность распознавания обмана доказывала развитие метареферентивных способностей.

Третью характеристику представляли способы распознавания обмана по признакам и стратегиям. Признаки обмана — это то, на что опирались дети, оценивая, будет или не будет распознан обман: слова, поведенческие проявления, знания, индивидуальные и интеллектуальные особенности. К признакам обмана также было отнесено отождествление, т.е. приписывание другому своих собственных представлений. Под стратегиями понималось дифференцированное распо-

¹ Менщикова Е.В. Изучение отношения ко лжи старших дошкольников и младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006.

² Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. 2003. № 4.

³ Герасимова А.С., Сергиенко Е.А. Понимание обмана детьми 5—11 лет и становление модели психического // Психологический журнал. 2005. № 1.

⁴ Знаков В.В. Классификация психологических признаков истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях // Психологический журнал. 1999. № 2.

⁵ Менщикова Е.В. Изучение отношения ко лжи...

знание обмана: всегда принимать или отрицать в предлагаемом правду. Также выделялись адекватная и смешанная стратегии ¹.

Условия использования различных способов распознавания обмана включали позицию стороннего наблюдателя за совершающимся обманом и личное участие в ситуации.

Характеристики понимания расширенно исследовались с учетом области обмана и вида обмана. Предлагаемый детям для оценки обман осуществлялся в области знаний, эмоций, намерений.

На основе изучения классификаций ложных убеждений были определены следующие виды обмана: эгоистический, альтруистический, ненамеренный, невербализованный ².

Данное эмпирическое исследование опиралось на гипотезу о существовании различий в понимании обмана детьми в норме и при патологии интеллектуальной сферы.

Были поставлены следующие задачи:

1) исследование влияния имеющегося интеллектуального дефекта у детей младшего школьного возраста на понимание особенностей определения и использования понятия «обман»;

2) изучение динамики соотношения реальной успешности распознавания обмана и представлений о его возможной успешности;

3) выявление способов распознавания обмана детьми, имеющими патологию интеллектуального развития.

В исследовании приняли участие 9 детей младшего школьного возраста с диагнозом «олигофрения в степени дебильности», учащихся 2-го класса специального коррекционного образовательного учреждения VIII вида «Школа-интернат № 1» г. Владимира (первая группа) и 9 учащихся 2-го класса средней общеобразовательной школы № 1 г. Меленки Владимирской области (вторая группа).

В работе использованы две методики: «Распознавание обмана по областям» и «Истории обмана» ³.

Методика «Распознавание обмана по областям» была направлена на оценку эффективности распознавания обмана в разных областях и определение стратегий такого распознавания. Испытуемому предъявлялись правдиво и ложно обозначенные изображения эмоций и утверждения, содержащие общие знания, намерения.

Эмоции передавались через изображения лица мальчика в четырех вариантах. Лицевые экспрессии по каждой из эмоций (радость, печаль, страх, гнев) были приведены в соответствии с мимическими особенностями, описанными К. Изардом ⁴, но в ряде случаев назывались ребенку неправильно. Например, изображение печали называлось «страх», при этом радость называлась «радость», а гнев — «гнев».

В качестве правдивых и ложных утверждений были использованы следующие: «молоко мы получаем от свиней»; «живот нужен, чтобы дышать»; «та-

¹ Герасимова А.С., Сергиенко Е.А. Понимание обмана...

² Там же.

³ Там же.

⁴ Изард К.Э. Психология эмоций. СПб. : Прометей, 1999. С. 27.

релка — это предмет мебели»; «ядовитые грибы можно есть, если их отварить»; «олень — это домашнее животное»; «чтобы вода закипела, ее нужно нагреть»; «солнце садится на западе»; «змеи откладывают яйца»; «капюшон — это предмет одежды»; «у радуги семь цветов».

В качестве правдиво и ложно обозначенных намерений были предложены 4 истории. Примеры ложно обозначенного намерения:

1) Маленькому мальчику очень нравится игрушка, которая есть у старшей сестры. Но та не дает мальчику игрушку, она боится, что он сломает ее. Однажды девочка засмотрелась в окно, а мальчик незаметно к ней подкрался. Ты думаешь, он тоже хочет посмотреть в окно?

2) У девочки была красивая открытка. Ее брат захотел посмотреть на нее, но сестра не разрешила. Он сказал, что все равно потом посмотрит. Девочка испугалась, что он помнет ее открытку. Когда он ушел в другую комнату, девочка подошла к книжному шкафу и взяла оттуда книгу. Ты думаешь, она хочет ее почитать?

Примеры правдиво обозначенного намерения:

1) Девочка дружит с мальчиком ее же возраста. У него наступил день рождения. Девочка пошла в магазин, купила красивую машинку и пошла к мальчику. Ты думаешь, она действительно хочет подарить машинку мальчику?

2) У мальчика была маленькая сестренка. Она просила, чтобы он достал ей с верхней полки шкафа варенье, но он сказал, что они должны подождать маму. Девочка рассердилась и выбежала из комнаты. Вскоре из кухни послышался грохот. Прибежав туда, мальчик увидел, что банка с вареньем разбита. На табурете у шкафа стоит девочка. Ты думаешь, это она разбила банку?

В каждом случае ребенку нужно было самостоятельно определить, правда это или обман.

Анализ проводился по следующим параметрам: количество ошибок при распознавании обмана, идентификации основных знаний, эмоций, намерений; общее число ошибок. Преобладание ошибок при распознавании обмана над ошибками при выявлении правды оценивалось как выбор стратегии принятия (склонность принимать предлагаемое за правду). Преобладание ошибок при распознавании правды над ошибками при выявлении обмана оценивалось как выбор стратегии отрицания (направленность видеть в предлагаемом обман).

Выделялись еще две стратегии: адекватная, когда испытуемый правильно определял, где правда, а где обман, и смешанная (предыдущие стратегии представлены нечетко).

Методика «Истории обмана» была направлена на уточнение описательных характеристик понимания обмана, представлений об успешности понимания обмана, признаков, которые используются при его распознавании. В качестве стимульного материала было предложено пять историй обмана с различными видами дезинформации:

1. Эгоистическая (ради собственной выгоды):

Ребенку захотелось почитать книгу, находящуюся на верхней полке шкафа. Он подставил табуретку, потянулся за ней, но случайно задел вазу, которая стояла на телевизоре. Ваза разбилась. Ребенок стал подметать осколки. Пришла мама и грозно спрашивает: «Кто разбил вазу?» Ребенок испугался, что его будут ругать, и говорит: «Это кошка...»

2. Альтруистическая (ради блага другого):

Ребенок заходит в комнату и видит, как кошка, прыгая со шкафа, задевает вазу, стоящую на телевизоре. Ваза падает и разбивается. Ребенок принялся подметать осколки. Приходит разгневанная мама, которая очень не любит кошку, и спрашивает: «Кто разбил вазу?» Ребенок боится, что мама выгонит кошку, и говорит: «Это я!»

3. Ненамеренная (случайная, без умысла):

Дома находился только папа. Мама с ребенком гуляли. Папа шел с газетой и случайно разбил вазу, которая стояла на телевизоре. Ваза упала и разбилась, но папа не стал ничего убирать. Оставил все как есть и ушел из дома. Возвратившиеся мама с ребенком видят на полу осколки. Мама удивлена, ребенок тоже. Мама спрашивает: «Кто же разбил вазу?» Ребенок не знает точно, но говорит: «Это кошка...»

4. Невербализованная (умолчание):

Ребенку захотелось почитать книгу, находящуюся на верхней полке шкафа. Он подставил табуретку, потянулся за ней, но случайно задел вазу, которая стояла на телевизоре. Ваза разбилась. Ребенок решил не убирать осколки. Он пошел на кухню и принялся как ни в чем не бывало играть с кошкой. Мама не слышала, что произошло. Шумела вода, громко играла музыка. Мама продолжает мыть посуду, а ребенок ей ничего не говорит.

5. Ситуация правдивого предъявления:

Ребенок заходит в комнату и видит, как кошка, прыгая со шкафа, задевает вазу, стоящую на телевизоре. Ваза падает и разбивается. Ребенок принялся подметать осколки. Приходит мама и спрашивает: «Кто разбил вазу?» Ребенок отвечает: «Это кошка».

После того, как очередная ситуация обмана была предложена испытуемому, ему задавались следующие вопросы:

— Это можно назвать обманом? (так оценивались описательные характеристики обмана);

— Ребенку поверят или нет? (так оценивались представления об успешности обмана).

Последний вопрос был направлен также и на оценку признаков обмана, к которым относится отождествление, т.е. приписывание другому своих собственных знаний и представлений.

Приведем психолого-педагогические характеристики двух участников эмпирического исследования из группы детей с диагнозом «олигофрения в степени дебильности», имеющих наиболее типичные проявления дефекта.

Иван, 9 лет. С момента поступления ребенка в специальную школу с ним проводится индивидуальная работа педагогом и воспитателями. Они наблюдают за деятельностью ребенка во время уроков и во внеурочное время, анализируют его работу. Проводятся консультации педагога, психолога и психоневролога. На момент тестирования результативность проводимой работы средняя, наблюдается прогресс в психическом и физическом развитии ребенка. Имеющиеся трудности в обучении и воспитании обусловлены психофизиологическими особенностями его развития.

Работоспособность Ивана на уроке снижена, отсутствуют интерес к занятиям, учебная мотивация. Ребенок невнимателен, инструкцию понимает только при повторе, с заданиями самостоятельно не справляется.

Ребенок из неполной семьи, в которой доминирует неблагоприятный психологический климат в связи с наличием тяжелых физических наказаний, отсутствием взаимопонимания, взаимоуважения. Воздействие на ребенка со стороны матери отрицательное, сказывается недостаток материнской любви и заботы. Ребенок производит впечатление «заброшенного». В воспитательной работе мать не участвует, в контакт с педагогом не вступает, в обучении ребенка также не заинтересована. Все это оказывает заметное влияние на процесс обучения и развития ребенка в целом.

Эмоционально-волевые качества учащегося характеризуются:

- сниженной способностью к сосредоточению внимания на предлагаемом объекте;
- низкой работоспособностью на уроке и, как следствие, низкой продуктивностью деятельности;
- замедленным темпом работы на уроке;
- трудностями при вступлении в контакт со взрослыми и отсутствием контактов со сверстниками; ребенок отвержен, не принят другими детьми, не участвует в играх;
- резко выраженной импульсивностью, непредсказуемостью настроения;
- агрессией по отношению к себе, к другим детям и к взрослым, частыми ссорами с детьми;
- наличием невротических расстройств и общей соматической ослабленности;
- отсутствием учебной мотивации и интереса к занятиям;
- слабой сформированностью навыков самообслуживания, неряшливостью;
- отсутствием осознания своего дефекта.

Интеллект ребенка снижен в целом. Это проявляется и в неумении ориентироваться в предложенном задании, и в неспособности выполнить его самостоятельно, без помощи взрослого, в отсутствии мотивации к выполнению заданий, в инертности, тугоподвижности мыслительных процессов. Мышление конкретное, непоследовательное; затруднено понимание причинно-следственных связей. Также наблюдаются трудности наглядно-образного и логического мышления; при объяснении материала необходима опора на наглядность. Снижена интеллектуальная целенаправленность. Отмечаются недостаточный запас знаний об окружающем мире, ограниченные представления, низкий уровень обобщения по категориям, несформированность абстрактно-логических операций. Затруднен процесс переноса навыков по аналогии.

Память механическая, объем снижен, процесс запоминания медленный, требуется многократное повторение материала. Заученный материал воспроизводит частично, с затруднением. Знает основные цвета и буквы, геометрические фигуры круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник; сформирован счет в пределах 30.

Отмечены сниженный объем и недостаточная активность восприятия. Нарушено восприятие времени и пространства.

Внимание на уроках рассеянное, имеются значительные трудности концентрации и переключения внимания, снижен объем внимания, активное внимание нарушено.

Нарушены все стороны речи. Отдельные слова произносит с 1 года, фразовая речь — с двух лет. Имеются трудности с пониманием смысла слов и употреблением понятий. Наблюдается стереотипное использование речи. Можно отметить скудный лексический запас. Нарушена произносительная сторона речи: просодика (тон, интонация, ударения), слова произносит нечетко, звуки искажены, присутствуют дефекты произношения, замены звуков. Нарушен фонематический слух. Звуковой анализ затруднен.

Вероника, 10 лет. Диагноз: дебильность в легкой степени. Девочка общительная, любознательная. Девочка из неполной семьи. Психологический климат в семье благополучный, мать заинтересована в судьбе ребенка, принимает активное участие в образовательном процессе. Общее физическое развитие соответствует возрасту. Работоспособность на уроке достаточно высокая, присутствуют интерес к занятиям, мотивация к учебной деятельности. В школу ходит с удовольствием, на уроке активна.

Эмоционально-волевые качества Вероники характеризуются:

- средней способностью к сосредоточению внимания на предлагаемом объекте;
- повышенной работоспособностью на уроке и, как следствие, высокой продуктивностью деятельности;
- легкостью при вступлении в контакт со взрослыми и сверстниками; лидер в играх;
- сформированностью навыков самообслуживания, аккуратностью.

Интеллект ребенка в целом снижен. Это проявляется в затрудненном ориентировании в предложенном задании, неспособности выполнить его самостоятельно, без помощи взрослого. Мышление конкретное, затруднено понимание причинно-следственных связей, присутствуют элементы наглядно-образного мышления. Нарушены все мыслительные процессы. Также наблюдаются трудности логического мышления; при объяснении материала необходима опора на наглядность; снижена интеллектуальная целенаправленность; небольшой запас знаний об окружающем мире, ограниченные представления, несформированность абстрактно-логических операций. Перенос навыков по аналогии сформирован слабо.

Память механическая, объем средний. Воспроизводит заученный материал практически без затруднений. Снижена смысловая память. Хорошо запоминает стихи. Знает основные цвета и буквы, геометрические фигуры круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник; сформирован счет в пределах 100.

Внимание на уроках активное, имеются некоторые трудности при переключении внимания, объем внимания достаточно высок.

Нарушена произносительная сторона речи: слова произносит нечетко, звуки искажены, присутствуют дефекты произношения, замены звуков. Отдельные слова произносит с 1 года, фразовая — речь с полутора лет. Использует невербальные средства общения (жесты, мимику). Можно отметить богатый лексический запас, большую часть которого составляют речевые штампы.

Нарушен фонематический слух. Звуковой анализ затруднен. Предложения распространенные, использует вводные слова. Составляет рассказ с опорой на наглядность и с помощью наводящих вопросов.

Тестирование по методике «Истории обмана» показало, что дети 9—10 лет, имеющие нарушения интеллектуального развития, в большинстве своем считают обманом эгоистическое сокрытие (9 испытуемых из 9), альтруистическое сокрытие (6 из 9), невербализованное сокрытие (7 из 9). Ненамеренное сокрытие признали обманом четверо испытуемых, и 2 ребенка назвали обманом правдивое предъявление ситуации.

Таким образом, эгоистическое дезинформирование другого ради собственной выгоды признало как обман 100 % испытуемых из первой группы. На вопрос, можно ли сказать, что ребенок обманул маму, все дети ответили утвердительно.

Такие же результаты можно увидеть и во второй группе: 100 % детей с сохранным интеллектом признали эгоистическое дезинформирование как обман.

Альтруистическое дезинформирование ради блага другого посчитало за обман лишь 67 % испытуемых. Среди исследуемых детей 33 % настаивали, что если ребенок взял вину кошки на себя, то совершил хороший поступок, который обманом считать нельзя, т.е. для 33 % детей обман ведет за собой лишь негативные последствия, а значит, обманывают всегда со злым умыслом, а позитивная мотивация автоматически снимает с высказывания ярлык обмана.

В то же время в группе детей с сохранным интеллектом лишь 1 испытуемый из 9 отказался считать альтруистическое дезинформирование обманом, остальные склонялись к отождествлению этих понятий.

Случайное, ненамеренное, дезинформирование без умысла не признало за обман 55 % испытуемых первой группы. Большинство детей 9—10 лет, имеющих легкую степень дебильности, посчитали, что человек не обманул, если произнес неправду без умысла ввести партнера в заблуждение, а случайно. Утвердительно на вопрос «Это обман?» ответили лишь 45 % испытуемых.

В группе детей с сохранным интеллектом ненамеренное дезинформирование никто не посчитал обманом. Дети склонялись к мнению, что «ребенок не обманывает, он просто не знает точно».

Большинство опрошенных первой группы (78 %) посчитали за обман невербализованное дезинформирование, и лишь 22 % стояли на том, что не обманули, если умолчали о чем-то.

У детей второй группы наблюдались противоположные результаты: из 9 испытуемых лишь 1 ребенок настаивал, что герой рассказа не обманул маму, промолчав о своем проступке.

О правдивом предъявлении как об обмане заявили 22 % детей коррекционной школы, что можно объяснить рассеянностью внимания и нарушением целостности восприятия как вторичными отклонениями в структуре дефекта испытуемых.

Правдивое предъявление обманом во второй группе не посчитал ни один из испытуемых.

Обратимся к результатам тестирования по методике «Распознавание обмана по областям».

Для определения способности распознавания обмана в области эмоций детям предлагались изображения лица мальчика в различных эмоциональных со-

стояниях (страх, радость, гнев, печаль). Лицевые экспрессии по каждой из эмоций были приведены в соответствии с мимическими особенностями, описанными К. Изардом¹. По предъявлении изображения ребенку необходимо было дать утвердительный или отрицательный ответ на утверждение экспериментатора, называющего показанное эмоциональное состояние. В ряде случаев показанная эмоция называлась ребенку заведомо неправильно, и дети соглашались с таким определением или отрицали его.

По результатам данного исследования лишь 1 ребенок из 9 испытуемых первой группы допустил ошибку при распознавании эмоционального состояния, определив печаль как страх. Видимо, распознавание эмоций не вызывает особых трудностей у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Во второй группе это задание также не вызвало никаких затруднений. Все испытуемые правильно определили эмоциональные состояния ребенка на рисунках.

Затруднения вызвало у детей с интеллектуальной недостаточностью распознавание обмана в области утверждений. Ошибок здесь было допущено значительно больше. Лишь двое испытуемых из 9 смогли верно оценить предлагаемые утверждения, содержащие общие знания. Наибольшее количество ошибок при распознавании обмана в области знаний совершил испытуемый, неправильно оценивший 9 утверждений из 10 предложенных. Такие результаты можно объяснить недостаточным запасом знаний и ограниченностью кругозора детей с умственной отсталостью в силу характера имеющегося дефекта.

В группе детей с сохранным интеллектом это задание, наоборот, не вызвало никаких затруднений, ошибок при распознавании обмана в области знаний здесь допущено не было.

Для исследования способности младших школьников с нарушением интеллекта к распознаванию обмана в области намерений были предложены четыре истории, из которых две содержали правдиво обозначенные намерения и две — ложно обозначенные. Испытуемым предлагалось самостоятельно определить, правда это или обман. Согласно результатам исследования, верно определить намерения удалось только 5 из 9 опрошенных первой группы. Максимальное количество допущенных ошибок составило 3 из 4 возможных, а в среднем — 2 из 4 возможных, т.е. 50 %. Это говорит о низкой способности к распознаванию намерений детьми 9—10 лет с замедленным интеллектуальным развитием. Из 9 испытуемых первой группы лишь один не допустил ошибок при распознавании обмана по всем областям.

Во второй группе испытуемых все успешно распознали обман в данной области, правильно обозначив намерения героев в предложенных ситуациях.

Таким образом, можно сделать вывод о принципиальных различиях в понимании обмана и в оперировании этим понятием при рассмотрении ситуаций дезинформирования у детей в норме и с патологией умственного развития, а значит, и о заметном влиянии имеющегося интеллектуального дефекта на понимание значения и использования понятия «обман».

Понятие «обман» оказалось хорошо знакомым младшим школьникам, имеющим легкую степень умственной отсталости. При этом они его практически

¹ Изард К.Э. Психология эмоций... С. 27.

не отграничивают от понятия «ложь», а самым близким синонимом обмана для опрошенных первой группы является вранье. Они склонны считать, что «ложь» — это умышленная передача сведений, не соответствующих действительности; «обман» — это полуправда, сообщенная партнеру с расчетом на то, что он сделает из нее ошибочные, не соответствующие намерениям обманывающего выводы; «вранье» — это не дезинформация, а способ коммуникации, установления хороших отношений с партнером.

Необходимо уточнить, что из общего класса ситуаций обмана младшими школьниками с нарушением интеллектуального развития исключаются те, в которых присутствует компонент «ненамеренности», случайности, умолчания без злого умысла.

По предъявлении историй обмана (методика «Истории обмана») и ситуаций, содержащих правдиво и ложно обозначенные намерения (методика «Распознавание обмана по областям»), каждому испытуемому задавался вопрос: «Поверят ли обманщику?». Так оценивались представления об успешности обмана, выяснялось соотношение реальной успешности распознавания обмана и представлений о его возможной успешности.

В первой группе 5 из 9 испытуемых, объясняя, почему герой истории может распознать обман, были склонны наделять его своими знаниями, отождествлять свои представления с представлениями других.

Например, распознавая дезинформирование, учащиеся специальной школы настаивали, что мама ребенку не поверит, потому что «это не кошка разбила вазу, потому что мальчик обманывает маму». Такая же ситуация возникает и при распознавании альтруистического сокрытия. Кроме того, большинство испытуемых первой группы (7 детей из 9) верят, что невербализованное и ненамеренное дезинформирование могут быть успешными, т.е. ребенку поверят, потому что «это не обман», «он не хотел обманывать», «он же ничего не соврал».

Таким образом, представления о возможной успешности обмана и его реальной успешности у детей с олигофренией в степени дебильности не согласованы и оцениваются ими часто ситуативно, с тенденцией отождествления собственных знаний и знаний другого.

В то же время опрошенные второй группы абсолютно адекватно оценивали успешность распознавания обмана героями предложенных ситуаций дезинформирования. Учащиеся не отождествляли свои представления с представлениями других, как в первой группе. Дети с сохранным интеллектом признают успешным альтруистическое сокрытие ради блага другого человека, полагаясь в основном на свой жизненный опыт.

Количество ошибок при распознавании обмана в первой группе испытуемых в среднем превышает количество ошибок при распознавании правды. Это позволяет сделать вывод о выборе большинством испытуемых при распознавании обмана стратегии принятия, т.е. о склонности принимать предлагаемое за правду. Из протестированных четверо выбирали ответ на непонятный им вопрос импульсивно, полагаясь на удачу.

Большинство (8 из 9) детей с сохранным интеллектом при распознавании обмана выбрали эту же стратегию, однако опираясь на имеющиеся знания, жизненный опыт.

В первой группе испытуемых при распознавании обмана в области знаний стратегия отрицания доминирует над стратегией принятия. Это проявляется в стремлении опровергать любую непонятную и незнакомую информацию. Так, в ситуации возможного обмана 5 из 9 испытуемых отрицали правдивость утверждений типа «солнце садится на западе» и «змеи откладывают яйца». В основном такие оценки обусловлены узостью их кругозора и недостаточным запасом знаний об окружающем мире.

Дети с сохранным интеллектом в данном случае склонны выбирать стратегию принятия.

В области эмоций у умственно отсталых детей стратегия принятия преобладает над стратегией отрицания. Ложное обозначение эмоций с большей вероятностью не будет признаваться ими за правдивое. Восемь из девяти испытуемых не согласились с утверждением экспериментатора, что изображенный гнев можно назвать «печаль», а удивление — «злость». Похожие результаты были показаны и испытуемыми второй группы.

В области намерений не выявлено четкого превалирования одной стратегии распознавания обмана над другой. В первой группе 5 из 9 испытуемых предпочли признать предлагаемое за правду, остальные обнаружили склонность видеть в предлагаемом обман, что свидетельствует о выборе смешанной стратегии распознавания обмана в области намерений.

Дети с сохранным интеллектом также выбирали смешанную стратегию распознавания обмана в данной области.

Итак, в ходе эмпирического исследования было установлено, что ложь является заметным компонентом когнитивного и эмоционального развития младших школьников, страдающих умственной отсталостью. Было доказано существование различий в понимании обмана детьми младшего школьного возраста в норме и в патологии. Дети с сохранным интеллектом более успешно, чем дети с нарушением умственного развития, распознают обман по областям, более адекватно оценивают реальную успешность обмана в предложенной ситуации. Выявлены основные способы распознавания обмана детьми младшего школьного возраста, имеющими отклонения в интеллектуальном развитии, среди которых преобладает стремление опровергать любую непонятную и незнакомую информацию, т.е. склонность видеть в предлагаемом обман.

На наш взгляд, полученные результаты могут оказаться значимыми при проведении психокоррекционной работы в специальной школе.

Список использованной литературы

1. Герасимова, А.С. Понимание обмана детьми 5—11 лет и становление модели психического [Текст] / А.С. Герасимова, Е.А. Сергиенко // Психологический журнал. — 2005. — № 1. — С. 56—70.
2. Знаков, В.В. Классификация психологических признаков истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. — 1999. — № 2. — С. 12—22.
3. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К.Э. Изард. — СПб. : Прометей, 1999. — 203 с.
4. Менщикова, Е.В. Изучение отношения ко лжи старших дошкольников и младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Менщикова. — М., 2006. — 19 с.
5. Психологический словарь [Текст] / сост. В.В. Давыдов, А.В. Запорожец. — М., 1983. — 569 с.
6. Сергиенко, Е.А. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме [Текст] / Е.А. Сергиенко, Е.И. Лебедева // Психологический журнал. — 2003. — № 4. — С. 47—54.
7. Экман, П. Психология лжи [Текст] / П. Экман. — СПб. : Прометей, 2000. — 196 с.

НАШИ АВТОРЫ

Ананьев Александр Васильевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования Курского института непрерывного профессионального образования. E-mail: ananyev@yandex.ru (Курск).

Архарова Людмила Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Адрес: 390000, г. Рязань, ул. Полонского, д. 18. Тел.: (4912) 25-89-54 (раб.) (Рязань).

Беленцов Сергей Иванович — доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Курского института непрерывного профессионального образования (ИПКИПРО). Тел.: (4712) 51-54-05 (дом.) (Курск).

Белова Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры непрерывного профессионального развития Курского государственного университета. Тел.: (4712) 56-18-95. E-mail: FPKKursk@yandex.ru (Курск).

Богуславская Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, методист лаборатории методологии управляемого развития образования Московского центра качества образования. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Брежнев Евгений Николаевич — начальник Управления по надзору в сфере образования и науки Курской области, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель Российской Федерации. E-mail: reprintsev@mail.ru (Курск).

Добросельский Александр Анатольевич — священник, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теологии Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. E-mail: dobroselskye@mail.ru, Тел.: (4912) 34-17-30 (дом.) (Рязань).

Евтешина Наталья Викторовна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и возрастной психологии Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Тел.: (4912) 25-74-37 (раб.), (4912) 96-18-96 (дом.). E-mail: natalia_zrn@mail.ru (Рязань).

Завражин Сергей Александрович — доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета. Тел.: (4922) 34-71-86 (Владимир).

Игнатьева Елена Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новгородского государственного университета им. Яро-

слава Мудрого. Тел.: (8162) 62-99-39 (раб.), (8162) 33-79-34 (дом.)
E-mail: aves@mail.natm.ru (Великий Новгород).

Ильина Ирина Викторовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного профессионального развития Курского государственного университета. Тел.: (4712) 56-18-95. E-mail: FPKKursk@yandex.ru (Курск).

Ирхин Владимир Николаевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры Белгородского государственного университета. Тел.: (4722) 22-03-10. E-mail: irhin@bsu.edu.ru (Белгород).

Исаева Ирина Сергеевна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и возрастной психологии Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Тел.: (4912) 36-83-06 (дом.) (Рязань).

Когай Евгения Анатольевна — доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой социологии и политологии Курского государственного университета. E-mail: kogay@kursknet.ru (Курск).

Муравьев Сергей Анатольевич — аспирант кафедры философии Курского государственного университета. E-mail: muravevsergey@rambler.ru (Курск).

Ноздрачев Владимир Викторович — заместитель председателя Комитета образования и науки Курской области. Тел.: (4712) 56-18-95. E-mail: FPKKursk@yandex.ru (Курск).

Пашков Сергей Викторович (о. Сергей) — протоиерей, преподаватель Белгородской духовной семинарии, настоятель Свято-Михайловского храма г. Белгорода. E-mail: FrSPashkov@yandex.ru (Белгород).

Плаксина Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой физического воспитания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Тел.: (4912) 28-04-23 (Рязань).

Подчалимова Галина Николаевна — доктор педагогических наук, профессор, декан, заведующая кафедрой непрерывного профессионального развития Курского государственного университета. Тел.: (4712) 56-18-95. E-mail: FPKKursk@yandex.ru (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. Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел.: (4912) 25-89-54. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань)

Ромм Татьяна Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного, социального образования (ИИГСО) Новосибирского государственного педагогического университета. E-mail: tromm@mail.ru (Новосибирск).

Федотова Галина Александровна — доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. Тел. раб.: (8162) 33-55-41 + доб. 44. E-mail: gala@list.ru (Великий Новгород)

Шайкова Марина Витальевна — кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры акмеологии российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации. E-mail: shaikovamarina@mail.ru (Москва).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

CONGRATULATIONS

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Kornetov G.B. Russian Community Schools

Community schools first emerged in Russia at the end of the 1990s. Community schools establish school-family-community partnerships with an integrated focus on academics, health and social services, leadership, and community engagement.

community school, school-community partnership, education and community, democratization, partnership, volunteership.

Kogay E.A., Muravyev S.A. Russian Emigrants' Philosophy of Education and Up-Brining

The paper treats Russian emigrants' philosophical ideals of education and upbringing, their views on a personality's development and socialization. The representatives of Russian Philosophy strained to discern the features of the "integral personality", the individual free from cognitive and moral defects.

aim of life, ideal, upbringing, education, ethics, spirituality, conscience, perfection.

Romm T.A. Social Education as Education through Social Life

The article analyzes the social as a basic feature of education. The values and norms that best fit the overall needs and expectations of society are treated with normative and interpretive approaches.

the social, social education, normative approach, interpretive approach.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF A PERSONALITY'S DEVELOPMENT

Podchalimova G.N., Ilyina I.V., Belova S.N., Nozdrachev V.V. An Integrated, Person-Centered Approach to Students' Preparation for the Unified State Examination

The paper deals with an urgent problem of improving the system of students' training for the Unified State Examination in order to make the latter more attractive to students, university applicants, teachers and parents. The author believes that students'

preparation for the State Exam should be based on an integrative, person-centered approach.

Unified State Examination (USE), integrated approach, person-centered approach, modernization of education, secondary education.

Brezhnev E.N. A Personality as a Factor of Russian Society's Modernization: Social and Ethical Aspects of Students' Economic Culture Formation.

The article analyzes an individual's economic culture from the point of view of philosophical and pedagogical anthropology. The paper treats the principles of young people's economic culture formation as a part of modern professional training. The author highlights the importance of an integrated influence of social, ethical and economical factors on young people's education.

social and ethical education, young people's economic culture, primary and secondary professional education, modernization of education, philosophical and pedagogical anthropology.

Pashkov S.V. Spiritual and Moral Formation of Young People in the Context of a Course of Religious Instruction.

The paper treats spiritual and moral formation of a young individual from the point of view of modern Christian anthropology and in the context of the course of religious instruction "The Basics of the Orthodox Faith". The author suggests an interpretation of the essentials of an individual's spiritual and moral culture.

young people's social education, an individual's ethical and moral culture, Christian values, Christian morality, orthodox culture.

Dobroselskiy A.A. Psychological Factors Influencing Religious Instruction.

The article treats the major levels of a worldview formation within the legal, humanitarian and pedagogical framework of a course of religious instruction in secular secondary schools. The author maintains that a school of religious instruction gives students access to their motherland's culture and history.

basics of orthodox culture, worldview, beliefs, level, informing, systematization, trust, faith, belief, teaching conditions, belief structure, legal requirements, humanitarian requirements.

HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY

Ignatyeva E.Yu., Fedotova G.A. The Improvement of the Process of Higher Education: Possible Solutions

The author suggests a new approach to improvement of informative and personalized process of higher education, which is viewed as a self-organized and self-developing system.

process of higher education, informatization, personalization, personal knowledge, synergetic management, innovations.

THE THEORY OF PRESCHOOL EDUCATION

Boguslavskaya T.N. Preschool Education in the 1980s and 1990s

The improvement preschool education is a task of higher-priority in modern Russia. It is generally understood that preschool education, which is the first stage of lifelong education is as important as the other stages. To enable the improvement of preschool education it is necessary to work out a theoretical basis and to modernize the contents of education.

preschool education, lifelong education, improvement of preschool education, psychological and pedagogical concepts of preschool education.

HISTORY. MOMENTOUS EVENTS

Irkhin V.N. Social and Pedagogical Prerequisites of Pedagogy of Health in Russia (the Beginning of the 20th Century – the 1980s)

The paper treats social and pedagogical prerequisites of pedagogy of health in Russia (the beginning of the 20th century – the 1980s). The author shows that the integration of anthropological, hygienic, sports and humanistic approaches led to improvement of the whole education system.

pedagogy of health, school, health-based pedagogy, valeological education, social and pedagogical prerequisites.

Belentsov S.I. The Disturbances at Educational Institutions in the Beginning of the 20th Century: Historical and Pedagogical Overview of Young People's Radical Attitudes (Based on the Materials of the Municipal Department of Kharkov, 1905)

The article analyzes the role of Russian educational institutions in escalating young people's radical views at the turn of the 19th and 20th centuries. The author maintains that young people's radical views were triggered off by young people's politicization, students' increasing social activity, asocial behavior, and a pre-Revolutionary situation.

young people's radical views, students' disturbances, social disturbances, escalation of asocial behavior, students, social policy.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Arkharova L.I. The Work of Students Volunteering to Popularize a Healthy Way of Life

The author speaks about the work of students volunteering to popularize a healthy way of life among children, i.e. to prevent drug-addiction, smoking, glue sniffing, AIDS.

a healthy way of life, volunteers, prevention, drug-addiction, smoking, glue sniffing, AIDS, young people, psychological training, social projects.

Plaksina O.A. Some aspects of Formation of University Students' Attitude to a Healthy Way of Life

The article treats some aspects of formation of university students' attitude to a healthy way of life. It also suggests a strategy of cultivating a healthy lifestyle among students.

a healthy way of life, pedagogy of health, physical training, cultivating a healthy way of life.

Isaeva I.S. The Manifestation of Aggressive Behavior of Military School Students with Different Levels of Commutability

The paper maintains that military students' forms of aggression depend largely on military students' commutability type. The author suggests a classification of commutability types of military school students and provides psychological characteristics of military school students with different types of commutability.

aggression, person, personality, commutability, personal characteristics, systemic approach.

Evteshina N.V. The Challenges of Novice Psychologists' Professional Formation and Possible Solutions to the Problem

The article provides a classification of challenges novice psychologists have to face in their professional formation. The article analyzes the role of psychological supervision in novice psychologists' professional formation.

challenges of students' development, professional identity, professional formation, psychological supervision, employment challenges, licensing of professional activity, professional training.

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Ananyev A.V. Teachers Working Towards Interiorization of Humanitarian Values of an Educational Institution: the Dialectics of the Social and the Professional

The paper analyzes the phenomenon of teachers' professional values and their influence on the effectiveness of social and ethical development of young people. The paper proves that ethical values and moral principles of teachers predetermine the effectiveness of formation of students' moral system as well as the effectiveness of students' social adaptation.

value, professional pedagogical values, social and ethical education, ethos, cultural education, socialization of young people.

Shaykova M.V. Social and Psychological Factors of Professional Activity of the Leaders of Law Enforcement Agencies

The article analyzes possible ways of making professional activity of law enforcement agencies more effective. The article analyzes professional characteristics of the leaders of law enforcement agencies, factors influencing the realization of the creative potential of a personality and the professional realization of a personality.

acmeology, social psychology of management, juridical psychology, psychology of achievement, factors influencing professional realization of the leaders of law enforcement agencies, professional realization.

SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTION PEDAGOGY

Zavrzhin S.A. Detection of Lies by Preschool Children with Mental Disabilities

The paper treats the differences of detection of lies by preschool children with and without mental disabilities. The paper analyzes the ways of detecting lies and the ways of estimating their effectiveness in different situations.

preschool children, personal development of a child, social subject, moral sphere, mental disabilities, children's lies, detection of lies.

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5—0,75** авторского листа (20000—30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, а также перевод названия статьи, ФИО автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71—2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие **статьи рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Для заметок

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *А.Д. Польшкова*

Подписано в печать 10.03.2010 Поз. № 016 Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 20,92. Уч.-изд. л. 15,3. Тираж 300. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический 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