

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное 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

2012

№ 1 (21)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

И.М. Шеина, кандидат филологических наук, профессор, ректор РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); А.П. Лиферов, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, президент РГУ имени С.А. Есенина; Ю.И. Лосев, доктор исторических наук, профессор; М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО; М.А. Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом образования и методологии педагогики Института теории и истории педагогики РАО

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*), доктор педагогических наук, профессор; Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*), доктор педагогических наук, профессор; В.А. Беляева, доктор педагогических наук, профессор; Л.К. Гребенкина, доктор педагогических наук, профессор; Е.Н. Горохова, кандидат психологических наук, доцент; А.В. Репринцев, доктор педагогических наук, профессор; А.Н. Сухов, доктор психологических наук, профессор; Н.А. Фомина, доктор психологических наук, профессор

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Федеральное государственное бюджетное 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 входит в перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
-----------------------------	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Мануйлов Ю.С. Судьба социальной педагогики как науки управления в эпоху нанотехнологий	7
Ильинская И.П., Исаев И.Ф. Принципы формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде	14
Куликова С.В. Традиции и инновации в российском образовании: социокультурный аспект	27
Фирсова Ю.Н., Романов А.А. Внедрение механизмов «нового государственного управления» в систему высшего образования России	36

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

75 ЛЕТ Э.Д. ДНЕПРОВУ

Богуславский М.В. История современности: к 75-летию академика Российской академии образования Э.Д. Днепров	45
Корнетов Г.Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову	49
Романов А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление	59

70 ЛЕТ Б.М. БИМ-БАДУ

Корнетов Г.Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Бад	65
Безрогов В.Г. К семидесятилетию Сократа	68
Романов А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем	69

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Завражин С.А. Детская телесность в отечественном историко-педагогическом формате	82
Ковалева Е.А., Широких О.Б. Исторический анализ иноязычного образования в отечественной школе советского периода	87

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

Фомина Н.А., Арутюнян Т.А. Специфика общительности подростков, обучающихся в школах различных типов	93
--	----

Крючков В.А. Коммуникативное пространство дискуссионных форумов в обучении инициативной речи на иностранном языке	99
Мамедова А.В. Психолого-педагогическое стимулирование коммуникативной компетентности будущего специалиста	115
Федорова Н.Б., Борисова М.А. Разноуровневые тестовые, контрольные и зачетные работы по физике в формировании компетенций выпускников общеобразовательных школ	123
Пакин Д.Е., Махмудов М.Н. стратегия внедрения дистанционного обучения в РГУ имени С.А. Есенина	134
Петрыгин С.Б. Психоэмоциональное совершенствование подростков в процессе занятий восточными единоборствами	140
ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	
Захарова А.А. Социальная реабилитация несовершеннолетних воспитанниц пенитенциарных учреждений	151
ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ	
Боков Д.А. Воспитание студенческой молодежи в современном обществе	159
Желтова С.С. Интегративная методика обучения дошкольников английскому языку в учреждениях дополнительного образования как средство их интегрального развития	167
Матвиенко Т.Н. Концепция «образования-пайдейи» Поля Мишеля Фуко	173
Мишакова Е.Н. Инновационная направленность детских садов в России начала XX века	179
Сбитнева Н.Н. Концепции интегрального развития личности в общественно-педагогической мысли Индии XIX – XX веков	184
НАШИ АВТОРЫ	190
TABLE OF CONTENTS	193
Информация для авторов	199

К ЧИТАТЕЛЮ

Последние выборные кампании актуализировали ряд социально-педагогических проблем, выдвинув на первый план необходимость определения базовых ценностей для человека и гражданина, развития в России институтов гражданского общества, формирования опыта демократических отношений между людьми в образовательных системах, разработки методологических подходов, способных объяснить современную действительность и спрогнозировать задачи педагогики и психологии хотя бы на обозримую перспективу. Важно предусмотреть возможные социальные риски и нежелательные последствия вхождения России в европейское образовательное пространство. А угрозы вполне реальные: потеря самобытности русского народа, уникальности этнического устройства нашей страны, нивелирование концептов «человек» и «его духовность». Действительно ли отечественная гуманистическая педагогика вошла в противоречие с идеологией глобализма, с практикой менеджмента, технократической моделью прямого управления людьми?

Важен вопрос о сохранении гуманистической педагогики в противостоянии с угрозами эпохи нанотехнологий. История педагогики демонстрирует постоянное усиление ее гуманистической составляющей, усложнение управленческого процесса, приобретающего все более нелинейный характер. В начале нынешнего столетия уже не поднимается вопрос о гуманизме и бережном отношении к человеку вообще и к ребенку в частности. В этих условиях необходима разработка особого культуроемкого подхода, ориентированного на современную практику создания среды развития и формирования, самопознания и самовыражения ребенка, с помощью которого возможно опосредованное нелинейное управление процессом становления человека. Предлагается средовой подход, позволяющий получить результат естественным способом, изменяя среду. Благоприятная среда, в свою очередь, позволит эффективнее реализовать и другие подходы в педагогике. Среда при этом рассматривается не только как пространство, окружение, социум, культура, сфера или система. Среда всегда с человеком, и ее природа феноменальна. Среда есть то, среди чего пребывает индивид, посредством чего формируется образ жизни, что опосредует его и осредняет. Беда в том, что сегодня основные рычаги механизма реформ в руках у финансистов-прагматиков, усматривающих в гуманизме барьер на пути к материальному процветанию общества. Развязана экономическая и правовая война с носителями гуманистических ценностей, жертвами которой стали школы, ученики, педагоги, студенты, профессорский состав высших учебных заведений (статья Ю.С. Мануйлова).

На самом высоком уровне управления страной признано, что про вузовскую профессию забыли: повысили зарплату военным, полицейским, учителям... Вот теперь можно довести до средней по стране и зарплату преподавателей вузов, а в перспективе – до 200 % от средней. Однако ровно на таком требовании настаивал министр Э.Д. Днепров в 1992 году. Всего-то 20 лет назад...

Топтание на месте продолжается. В реформе вузов используется заимствованная на Западе концепция «нового государственного управления», многие ее механизмы стали применяться в России без должного анализа их функционирования в системах высшего образования других стран и прогноза возможных негативных последствий их внедрения в работу российских университетов – тенденция очень опасная. Новые требования предъявляются к преподавателям вузов. Главным из них становится участие в научно-исследовательской деятельности. Планируется, что к 2015 году процент преподавателей, занимающихся научными исследованиями, возрастет с нынешних 16–17 % до 35 %, а к 2020 году – до 42 %. В федеральных исследовательских университетах цифры должны измениться соответственно с 65 % до 75 %. В течение ближайших 10 лет, по мнению авторов проводимых реформ, необходимо обновить преподавательский состав вузов с тем, чтобы привлечь туда новых специалистов, которые смогут восстановить исследовательскую сферу

деятельности университетов, что впоследствии будет способствовать созданию и внедрению инноваций. Здесь у нас все как обычно: «гладко вписано в бумаги, да забыли про овраги, а по ним ходить» (Л.Н. Толстой). Экономисты гладко все для нас педагогов написали. Зачем же тогда все преподаватели вузов отчитываются ежегодно по научно-исследовательской работе, многостраничные отчеты готовят, кафедры и факультеты их многократно увеличивают, но в них четко написано: наукой занимаются 100 % преподавателей! А если 83–84 % не занимаются, то почему отчеты в министерстве принимают? И требуют все новых отчетов. Вспомнишь тут ощущения В. Маяковского: «Будет за столом бумага пить чай, человек под столом валяться скомканным». Планируется также менять старых преподавателей, но откуда молодых и талантливых набрать, когда подкошена вся система подготовки научных кадров и отсутствует мотивация к занятиям научной работой?! (статья Ю.Н. Фирсовой, А.А. Романова).

Почему же экономисты-реформаторы считают полезным лишь то, что можно продать? Почему преподавателей превращают в продавцов образовательных услуг? Почему они решили, что в современном обществе «много педагогики», а «не хватает физики»? Но есть вещи, которые не продаются, а физиков кто-то должен вырастить, воспитать и обучить прежде всего быть человеком. Еще 2,5 тысячи лет назад мудрец, обращаясь как бы и к современным профессорам, говорил своим ученикам: «Если вы способны делать то, что нельзя свести к товару, то величайшая радость наполнит ваше сердце. Будьте собой и делайте свое дело. Вы здесь не для того, чтобы вас продавали» (Лао-Цзы). Образование – не услуга, а институт социокультурной модернизации (А.Г. Асмолов).

Нам предстоит хорошо поработать, чтобы в эпоху нанотехнологий педагогика не превратилась в нанопедагогику, оперирующую наночеловеками! Западные социологи уже говорят о необходимости формирования у граждан своих стран так называемых постматериальных ценностей. Для России же важна духовность. Мы должны хорошо представлять себе ключевые, проверенные временем, непреходящие качества, представляющие собой идеал русского человека (статья С.В. Куликовой).

Номер журнала в определенной мере знаковый: мы даем подборку материалов об академике РАО Э.Д. Днепрове и Б.М. Бим-Баде, в форме очерков пытаемся представить искренне и по-доброму промежуточные итоги деятельности этих неординарных людей (статьи В.Г. Безрогова, М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова, А.А. Романова).

Эдуарда Дмитриевича Днепровского можно назвать человеком-легендой. В 1961 году он предложил Н.С. Хрущеву провести демократические реформы в стране – и был исключен из членов КПСС. В 1987 году предложил реформировать андроповско-черненковскую реформу школы. Он один из лидеров отечественного общественно-педагогического движения второй половины 1980-х годов, создатель и руководитель ВНИК «Школа», первый избранный министр образования России. В конце XX – начале XXI века Э.Д. Днепров становится, по словам А.В. Петровского, самым крупным социальным мыслителем и социальным реформатором в российском образовании, а по оценке В.В. Краевского – самым талантливым и непрогибаемым из деятелей Российской академии образования.

Борис Михайлович Бим-Бад – автор уникальных трудов по педагогике и истории педагогики, основатель научных направлений и руководитель исследовательских коллективов, реформатор образовательных систем, организатор и ректор высших учебных заведений, учитель-новатор, лектор, просветитель, издатель. Один из универсальных умов в педагогике, истории педагогики и философии образования, он и сейчас остается ученым, писателем, поэтом и гражданином. Такие люди живут и творят вне времени и пространства, являясь источниками жизнотворяющей энергии. Они есть и всегда будут стержнем и опорой русской педагогической науки, гордостью и славой нашего Отечества.

А.А. Романов



Философия образования

Ю.С. Мануйлов

СУДЬБА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ УПРАВЛЕНИЯ В ЭПОХУ НАНОТЕХНОЛОГИЙ

В фокусе внимания автора – различные психолого-педагогические концепции, позволяющие понять механизмы реализации личностного, деятельностного, системного и среднего подходов к воспитанию и образованию, их сопряженности с декларируемым государством «социальным заказом» институтам образования. Особое внимание уделено оценке современной ситуации в образовании, роли научно-технического прогресса в моделировании содержания образования и понимании его результатов.

философия образования, сущность образования, сущность воспитания, цели образования, ценности образования, управление в образовании, дегуманизация культуры, антропологический кризис.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» главными задачами современной школы называет «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотического человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире»¹. Решение этих задач возможно лишь в условиях свободы для конструирования своего будущего и профессионального роста, свободы от негативного влияния социума и свободы в суждениях и поступках. Такую свободу молодые люди могут обрести лишь в школе, соответствующим образом направляющей их действия, в школе формирования, воспитания и управления.

Существует множество определений управления. Но мы исходим из лингвистического толкования этого термина. По мнению отечественных языковедов и культурологов, в праславянской традиции прошлое, настоящее и будущее именовались соответственно *навь*, *явь* и *правь* (помимо других значений). *Правь* стала корневой основой группы слов: *право*, *правило*, *правый*, *управа*, *правильный*, *праведность*, *правда*, *справедливость*, *направленность*, *направление*, *управление*. По мнению В.И. Даля, управлять значит «давать направление, заставлять идти правым, нужным путем». «Генетическая» связь управления с будущим позволяет рассматривать социальную педагогику как науку управления процессами развития, фор-

¹ Наша новая школа : Национальная образовательная инициатива. URL : <http://mon.gov.ru/press/news/5233/>

мирования человеческой личности и как искусство подчинения наличного настоящего детей их будущему, существующему как возможность, образ, цель, модель, картина, желание, идеал, мечта, требование.

Заметим, что в современной России с ее вертикалью власти подчинение является настолько актуальной проблемой, что от ее правильного решения зависит судьба не только отдельных граждан, но и страны в целом.

Подчинение бывает вынужденным или добровольным. В общем виде его можно определить как процесс восхождения или нисхождения, даже низведения субъекта до некоего социального психологического, морального, духовного состояния, отвечающего тому или иному классу, рангу, категории, чину. Неслучайно педагогику считают наукой о долженствовании. История педагогики есть история поиска средств воспитательных влияний на молодежь. Поиск педагогического инструментария сопровождался исследованием возможностей самого человека (ребенка). Изучались свойства, качества, стороны, функции, черты личности, их взаимосвязь и взаимообусловленность в системе целого. На этом пути было совершено немало открытий, в том числе в физиологии и психологии человека. Изучались факторы внешнего окружения, исследовались их роль и значение в воспитании учащихся. Это интересовало в большей мере социальную философию, социологию, социальную психологию, открытия и научные данные которых широко использовались в педагогике. Каждый этап развития педагогической науки знаменовался выдвиганием на передний план той или иной закономерности. Были установлены причинно-следственные связи между действиями педагога и реакцией на них учащихся; свойствами педагогических, воспитательных и дидактических систем и характеристиками деятельности детей; особенностями социально-педагогических ситуаций и обусловленным ими типом поведения; качествами среды и особенностями образа жизни воспитанников.

Значительную роль в установлении закономерных связей сыграла психология, предметом изучения которой были функции человеческого сознания (интроспективная, субъективная психология), деятельность (научные школы советской психологии), поведение (объективная психология, реактология, различные формы бихевиоризма), формы бытия (С.Л. Рубинштейн и другие).

Известно, что лучше всего в педагогике разработан личностный подход, под которым понимается практика использования педагогом своих личностных ресурсов в воспитании личности учащихся.

В отечественной педагогике достаточно много внимания уделялось приемам и методам воздействия непосредственно на мысли, чувства и волю детей. Результат достигался с помощью поучительного рассказа, чтения назидательной литературы и эвристических бесед, наставлений, указаний на пользу хорошего поведения, внушений, увещевания, угроз, просьб и убеждений, предписаний и требований, различных форм поощрения и наказания. Большую роль играл личный пример.

Следует заметить, что и сейчас высоко ценятся личные качества учителя – его авторитет, статус, эрудиция, общая культура, мастерство, способности, его умение управлять детским вниманием, восприятием, мышлением, воображением, памятью. В современной педагогике такой вид управления нашел яркое литературное воплощение в творчестве Ш.А. Амонашвили, А.В. Мудрика и других ученых, раскрывающих возможности личностного подхода в педагогике. Такая педа-

гогика нравилась всем. Ее осваивали и применяли учителя, ею интересовались родители, да и ученики высоко ценили личные качества педагога. Но по мере роста эмансипации детей, преобладания личностного начала над групповым, расширения свобод, автономизации, обретения большей независимости от взрослых педагог начал утрачивать свое влияние на учащихся, и форма управления, основанная на личностных ресурсах, стала давать сбои. В условиях, когда произошло осознание воспитательной и исторической роли предметной деятельности в создании культуры, появились теории деятельности, деятельностный и системный подходы.

В советской «монистической» России деятельностный подход стал ведущим. Деятельность в отличие от реакции сознания человека была признана всеобщей и универсальной формой его активного и сознательного отношения к действительности. С.Л. Рубинштейн писал: «Тип целостной деятельности ребенка определяет сознание ребенка...», а «направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только и зиждется возможность педагогики»¹. Средством управления деятельностью человека, его развитием и формированием, причем не единичным, а множественным, не от случая к случаю, а постоянным, стала система. В дидактике, к примеру, это система развивающего обучения, обоснованная В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониним и другими, а в теории воспитания – воспитательная система, разработанная А.Т. Куракиным, Л.И. Новиковой, В.А. Караковским, Х.Й. Лийметсом и другими.

На основе этого подхода, учитывая взаимозависимость элементов воспитательной системы, можно было направлять, регулировать и корректировать свою деятельность, что могло быть достигнуто путем изменения предмета и содержания общения (А.В. Мудрик), характера отношений в коллективе (А.А. Бодалев, И.Б. Первин, М.Д. Виноградова, Х.Й. Лийметс, А.Г. Пашков), содержания взаимодействия со средой (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, Ю.С. Бродский, В.Д. Семенов, Ю.С. Мануйлов). Такой подход предполагал новый взгляд на школу как воспитательную систему (В.А. Караковский, М.В. Воропаев, Г.П. Поспелова), на класс как воспитательную систему (Н.Л. Селиванова), на территорию как воспитательную систему (А.В. Гаврилин). Ядром гуманистической воспитательной системы стал воспитательный коллектив, объединяющий детей и взрослых. Реализовать такой многогранный и наукоемкий подход было непросто, хотя он, бесспорно, вознаграждался замечательными педагогическими результатами (В.А. Караковский, Ф.Ф. Брюховецкий, А.А. Захаренко). Собственно говоря, понимание воспитательной системы, в основание которой были положены системообразующая деятельность детей, самоуправление и самодеятельность, стало еще одним шагом к гуманизации и расширению предметной области отечественной педагогики, которая все более уходила от диктата, авторитарности, командно-административного стиля управления.

Педагогика деятельностного и системного подходов оказалась наиболее обоснованной теоретически и проработанной методически частью педагогики вообще. С ней ассоциируется огромный период развития отечественного образования. Не случайно системно-деятельностный подход стал технологической основой федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. (Серия «Мастера психологии»).

Но перестроечные процессы в СССР, которые вывели детей из-под власти педагогов и родителей, а также рыночные отношения в современной России затруднили функционирование воспитательных систем и организацию систем образования. Да и самооценку деятельности детей, многие из которых в новых социально-экономических условиях оказались жертвами социализации, была поставлена под сомнение, переросшее в уверенность, что не «любая сфера социальной практики является определенным видом человеческой деятельности»¹. Показательны суждения известных психологов А.В. Брушлинского («практика не тождественна деятельности»²) и В.С. Лазарева («нужны более четкие критерии для различения деятельности от недеятелиности»³).

На фоне концептуальной критики деятельностного подхода (Г.С. Батищев, В.П. Зинченко и другие) или, как его называли в перестроечное время, «пандеятелиностного подхода», который так и не получил единой теории деятельности, а лишь развился в оригинальных версиях Г.П. Щедровицкого, Ю.В. Громько, В.И. Слободчикова и других, стали обращать особое внимание на социальные воспитывающие ситуации. Так же, как и в предыдущем случае, педагогическая роль социальных ситуаций была отмечена задолго до появления собственно ситуативного подхода («социальная ситуация развития» Л.С. Выготского). Однако знание того, как с помощью тех или иных ситуаций можно влиять на поведение индивидуумов и формировать сознание («ситуация непринужденной принудительности» Т.Е. Конниковой, «ситуация свободного выбора» О.С. Богдановой, «ситуация успеха» А.С. Белкина, «проблемная ситуация» М.И. Махмутова), позволило расширить горизонты и инструментальную базу современной педагогики. Это предопределило массовое распространение ситуативного подхода в воспитательной практике.

Популярности такого подхода способствовали бихевиористские и необихевиористские концепции, объясняющие природу поведения, а также разработки отечественных психологов А.Д. Андреевой, А.А. Бодалева и других, раскрывающие поведение человека в группе, толпе, аудитории.

Согласно «поведенческим наукам», собственно поведение человека есть источник и условие обретения им соответствующего опыта, формирующего его систему ценностей, приоритетов, картину мира, мировоззрение, образ «я» и прочее. Средством регулирования поведения стали различного рода социальные и социально-психологические ситуации, которые использовались или создавались специально для воздействия на воспитанника. Те ситуации, благодаря которым достигался воспитательный и учебный результат, стали называться педагогическими. Ситуации становились средством влияния на поведение и через него – на сознание человека. Хороший педагог мог обычные жизненные ситуации превращать в педагогические, создавать особые ситуации и через них управлять поведением и сознанием человека. Чтобы создать педагогическую ситуацию, нужно было принять особые меры. Так постепенно складывалась «мероприятивная» педагогика, которая получила широкое распространение среди большей части учителей, не говоря уже о родителях; она стала псевдосинонимом педагогики вообще.

Заметим, что создание ситуаций – это непростой, хотя в определенных обстоятельствах и продуктивный путь. Но, несмотря на гуманистическую направлен-

¹ Рубинштейн С.Л. Основы...

² Брушлинский А.В. Психология субъекта. М. : Алетейя, 2003.

³ Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. М. : Центр пед. образования, 2008. Гл. 2.

ность ситуативного подхода, позволявшего ребенку стать менее зависимым от диктата и прямого вмешательства в его жизнь педагога, ситуации не могли гарантировать устойчивого результата, поскольку ситуации эпизодичны, а их влияние ситуативно. Да и поведение – это не единственный путь формирования социального опыта индивидуума. Влияют на него также образ жизни воспитанника и формирующая его среда.

Образ жизни – не новое понятие в педагогике. Уже в конце XX века появляется интерес к таким близким ему понятиям, как жизнедеятельность (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Мудрик), со-бытие и событийная общность (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Н.Б. Крылова, Д.В. Григорьев).

Образ жизни как феномен исследовался Л.И. Новиковой, Х.Й. Лийметсом, Н.Е. Щурковой, Л.М. Осинской, как способ бытия и необходимое условие становления личности – Ю.С. Мануйловым и Е.В. Боровской. Теперь можно говорить о прямой корреляции качеств человека с характеристиками его образа жизни, с состоянием человека внутри единства всего живого, с формами его существования и, шире, – его бытия, с укорененностью в жизни, многоаспектностью проявления в мире. Все больше утверждаются в педагогической науке такие методологические направления, как понимающая социология, философия жизни, феноменология, интуитивизм, теория сложных самоорганизующихся систем (синергетика), теория установки.

Как и образ жизни, среда – также не новое понятие в педагогике. В XIX веке изучалось средоведение, в начале XX века – педагогика среды. В последней четверти XX века в рамках парадигмы системного подхода проводились научные изыскания в области среды в лаборатории Л.И. Новиковой (Ю.С. Бродский, А.Т. Куракин, В.Д. Семенов и другие). Но если в конце XX века среда была периферийным источником, катализатором или ингибитором воспитательных воздействий, т.е. условием и фоном, то в последние годы в исследованиях В.Я. Барышникова, Е.В. Боровской, Л.В. Волковой, Р.А. Кассиной, Ю.С. Мануйлова, Е.В. Орлова, И.И. Сулима, Г.Г. Шек и других она предстает в качестве мощнейшего интегративного средства воспитания человека.

Заметим, что среда – это не окружение, не пространство, не социум, не культура, не сфера, не система. Среда – это среда, которая всегда с человеком, и природа ее феноменальна! Среда есть то, среди чего пребывает индивидуум, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его и осредняет. Среда посредствует, т.е. побуждает, помогает, позволяет, поощряет вести определенный образ жизни. Среда опосредует, а следовательно, обогащает, возможно, облагораживает, объединяет, оздоравливает и при длительном пребывании в ней индивидуума осредняет его, типизирует. Обращение к среде и образу жизни не принижает роль личности, поведения, деятельности и педагогическое значение социальных ситуаций, а также воспитательных и дидактических систем. Просто новое время потребовало новых средств педагогического влияния на школьников.

Современная практика создания среды развития и формирования, среды самопознания, самовыражения, самоутверждения ребенка нуждается в особом культуроёмком подходе, с помощью которого возможно опосредованное нелинейное управление процессом становления человеческой личности. Эффект достигается не только за счет многогранности и длительности влияния на ребенка среды и образа жизни, но и благодаря ощущению свободы, очерченной лишь границами среды и условиями, с которыми невозможно не считаться. И еще раз под-

черкнем, что данная стратегия определяется не только гуманистическими устремлениями педагогов, но и неэффективностью прежних средств управления поведением и деятельностью детей. Педагог сегодня вынужден применять стратегию опосредованного управления и полагаться на возможности предварительно преобразованной и измененной им среды.

Превратить среду из условия в средство воспитания, развития и формирования уже в силу масштабности задачи вовсе не просто. Но при согласованных и компетентных средообразовательных действиях педагогов, учащихся, родителей консолидированный положительный результат не только возможен, но вероятен и даже прогнозируем. Средовой подход как раз и позволяет получить результат естественным способом, изменяя среду. При этом следует заметить, что благоприятная среда позволяет более полно реализовать и другие подходы в педагогике. Очевидно, что деятельностно-опосредованное управление развитием ребенка неэффективно, если среда сдерживает саму эту деятельность. Воспитательная система дает сбой и даже разрушается, если она входит в противоречие со средой. Личностный и ситуативный подходы теряют силу, если не берется в расчет социокультурный и природный контекст развития ребенка.

Итак, история педагогики демонстрирует постоянное усиление ее гуманистической составляющей и как следствие – усложнение управленческого процесса, который постепенно приобретал все более опосредованный, нелинейный, синергический характер. Механизм управления становился все более сложным, «тонким», «мягким», «деликатным», ибо требовалось учитывать интересы, привязанности, предпочтения, желания, вкусы, потребности детей, своеобразие их личности.

В настоящее время отечественная педагогическая наука располагает огромным арсеналом средств гуманного, ненасильственного, результативного влияния на детей, подростков, юношество, а если учитывать андрагогику, то и взрослых. Но вопрос в том, насколько такая педагогика эффективна, насколько эффективны педагоги, отстаивающие такую педагогику, насколько успешно учреждение, организующее воспитательный процесс на принципах данной педагогики. Вот тут-то и примешиваются экономический и временной факторы оценки ее необходимости. Эффективной считается только такая педагогика, которая обеспечивает достижение нужного результата с меньшими затратами. Успешной считается та школа, которая успевает, да еще и показывает результаты, ведущие к ее материальному оснащению (обогащению). Отечественная гуманистическая педагогика вошла в противоречие с идеологией глобализма, с практикой бизнес-образования, менеджмента, технократической моделью прямого управления людьми.

Новые тенденции отражают реальные процессы, происходящие в современной России. Философы говорят о приближающейся эпохе нанотехнологий. Предвестниками такой эпохи являются сужение в современных исследовательских университетах и вузах страны числа гуманитарных предметов в пользу дисциплин естественно-математического цикла, финансирование исключительно прикладных разработок и только тех из них, которые обещают прорыв в технической сфере бытия.

Эпоха нанотехнологий – это собирательное понятие для исторического периода, в котором с помощью микросхем, микрочипов, микродатчиков, миникамер размером с клетку, биороботов и прочих непредсказуемых киберустройств и материалов будут решаться все ключевые вопросы жизнеобеспечения общества, включая образование. Воспитанию в традиционном понимании этого слова, воспитанию как высшему духовному типу питания, скорее всего, не будет места.

Пока еще мы не живем в эту эпоху, но уже подошли к черте, за которой возможна новая педагогическая реальность. Уже сейчас не просто создаются аналоговые устройства для нейросистем, когнитивных роботов, нейрокомпьютеров, а на полном серьезе ведутся разработки по созданию универсального солдата, «человека-паука» и пр. Лучшие специалисты нейрофизиологии, нейроинформатики, биохимики, радиоэлектроники, психокибернетики, генетики, физики ищут «чудесные» способы «улучшить» нашу жизнь, не утруждая себя вопросами о негативных последствиях своих научных открытий. Если учесть, что «мир разделен на три класса людей: очень маленькую группу людей, которые управляют ходом событий, несколько бóльшую группу, которая следит за ходом событий, и подавляющее большинство, которое не ведает, что происходит»¹ (доктор Роб Батлер), то можно смело утверждать, что нанонаука и нанотехнологии в конечном итоге найдут применение в области управления поведением людей с аргументацией необходимости исправления «несовершенств и пороков» самого человека.

В настоящее время на цели создания новой реальности работают многие институты власти и ученые, создающие фактически инструменты власти. Эпоха нанотехнологий – это не просто уровень технического развития, позволяющий улучшить жизнь, это эпоха прямого доступа к сознанию и к подсознанию человека. Это эпоха даже не манипуляции сознанием, а открытого (посредством имплантантов) подчинения командам управляющего центра.

Если еще каких-то лет сто назад отечественная теоретическая и опытная педагогика пыталась преодолеть постулат непосредственности, идущей от опытов И.П. Павлова, воззрений реактологов, практики бихевиоризма с их идеей прямого управления социальным поведением, то теперь уже не поднимается вопрос о гуманизме и бережном отношении человека к человеку вообще и к ребенку в частности. Сейчас раздаются призывы свести образование к минимуму, а человека – к функции, расстаться с «замшелой» педагогикой, объявив ее не наукой, заменить педагога тьютором, модератором, распространить информационные и коммуникационные технологии в качестве основного управленческого средства.

Современные финансисты-прагматики, менеджеры-«образованцы» усматривают в гуманизме барьер на пути к материальному процветанию общества. Развязана экономическая и правовая война с носителями гуманистических ценностей, жертвами которой стали школы, ученики, педагоги, студенты, профессорский состав высших учебных заведений. Регулярно проводятся «зачистки» школ. Ныне власть имущие в образовании цинично говорят о том, что лишь с уходом (из жизни) старого учительского корпуса – тех, кому сейчас за 40, могут появиться эффективные школы и успешные учителя.

Пока что серьезной проблемой на этом пути к «новой реальности» стоят ФГОС, в основу которых положены методология системно-деятельностного подхода, модель образовательного процесса, построенного в логике средового подхода, а также те ситуации, где присутствуют нравственное начало и сам педагог, который еще продолжает любить и уважать детей, а также педагогика, защищающая культуру и достоинство человека.

Но если на смену педагогам придут «эффективные менеджеры», а управление детьми будет осуществляться посредством сигналов на имплантированные датчики, тогда судьба педагогики будет предрешена. К сожалению, такой мрач-

¹ Butler R. Generic or intensive statin therapy: saving money or saving lives? // British Journal of Cardiology. 2007. 14: 229133. URL : <http://medreview.com.ua/issues/1/article13/>

ный сценарий развития образования в эпоху денатурализации, деантропологизации человека вполне возможен.

Однако возможна и другая альтернатива – путь здравого смысла и духовности. Если провозглашение принципа эмансипации от техники ничего не решает, то необходимо набросить «гуманистический намордник» на появляющиеся нанотехнологии. Это вопрос не только правовой, запрещающий их использование в сфере управления человеком, но и педагогический. Если не ввести в школу предмет «Вызовы и угрозы наносферы», то с воспитанием Человека в человеке будет покончено. Педагогика в привычном ее понимании исчезнет. Правда, возможно появление нанопедагогика, но Человеку и Человечеству, вероятно, она уже не понадобится.

Список использованной литературы

1. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия [Текст] : моногр. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
2. Брушлинский, А.В. Психология субъекта [Текст]. – М. : Алетей, 2003.
3. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности [Текст]. – М., 1968.
4. Вульф, Б.З. Школа и социальная среда: взаимодействие [Текст] / Б.З. Вульф, В.Д. Семенов. – М., 1981.
5. Караковский, В.А. Школьное воспитание как управляемая система [Текст] // Мир образования – Образование в мире. – 1997. – № 1. – С. 79–81.
6. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе [Текст]. – М. : Центр пед. образования, 2008.
7. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]. – М. ; Н. Новгород, 2002.
8. Наша новая школа : Нац. образоват. инициатива. – URL : <http://mon.gov.ru/press/news/5233/>
9. Новикова, Л.И. Школа и среда [Текст]. – М. : Знание, 1985.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. – (Серия «Мастера психологии»).
11. Butler, R. Generic or intensive statin therapy: saving money or saving lives? [Text] // British Journal of Cardiology. – 2007. – 14: 229133.

И.П. Ильинская, И.Ф. Исаев

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Происходящие в современной системе образования процессы влекут за собой необходимость обновления его содержания и механизмов функционирования. Одним из путей такого обновления являются представленные принципы формирования эстетической культуры младших школьников с учетом не только особенностей художественной педагогики, но и современных реалий, таких, как полиэтничный характер образовательной среды.

эстетическая культура, полиэтническая образовательная среда, эстетическое воспитание, младшие школьники.

Инновационное развитие всей системы образования предполагает анализ и учет современных социокультурных реалий глобализирующегося мира, их органичное сопряжение с основными идеями и принципами, определяющими содержание и логику организации образовательной деятельности. Одним из важнейших и очевидных проявлений глобализации стало взаимопроникновение локальных этнических культур, «стирание» существенных отличий между ними, что не может не учитываться в реальной образовательной практике.

Современные педагогическая наука и образование развиваются стремительными темпами: создаются новые подходы и концепции, выявляются тенденции и закономерности, обосновываются механизмы и принципы функционирования педагогических систем. Это, с одной стороны, позволяет модернизировать систему образования, повысить его эффективность и улучшить качество, с другой стороны, затрудняет осмысление теории и ее связи с практикой. Таким процессам подвержено и эстетическое воспитание как неотъемлемая и органичная часть современной системы начального общего образования. Современная система эстетического воспитания младших школьников функционирует на основе разнообразных принципов, являющихся частью отвечающих нынешним требованиям подходов и концепций. Вместе с тем изменения, происходящие как в системе образования вообще, так и в эстетическом воспитании школьников в частности, – модернизация, стандартизация, регионализация образования – ставят нас перед необходимостью систематизации и обновления некоторых основополагающих идей эстетического становления личности школьника.

Во многом эстетическое воспитание младших школьников реализуется в школьной образовательной среде, поэтому мы можем говорить о влиянии на этот процесс принципов разного порядка: педагогических принципов воспитания, принципов дидактических, художественной педагогики, организации, моделирования и конструирования этой образовательной среды.

Одной из основных характеристик современной образовательной среды является ее поликультурный, полиэтничный характер, что отражено в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) общего начального образования. В связи с этим при ее конструировании нельзя не учитывать многоликую поликультурную картину мира, в котором предстоит жить и взаимодействовать подрастающему поколению. Многокультурная социальная среда выдвигает специфические требования к процессу формирования личности школьника, его духовного и эстетического развития, что не может не отразиться в педагогических принципах, на основе которых должен осуществляться этот процесс. Культурологическая образовательная парадигма в наибольшей степени отвечает этим требованиям. Постигание ребенком мира культуры, присвоение культурных ценностей и стереотипов осуществляются на национальной основе и невозможны вне формирования эстетической культуры личности. Младший школьный возраст, в котором, согласно Л.С. Выготскому, доминирует художественный тип личности, наиболее чувствителен к формированию эстетической культуры на основе народных традиций, народной художественной культуры.

Формирование эстетической культуры младших школьников невозможно без учета внутренних факторов развития. Эстетическое познание человеком мира как познание чувственное принадлежит духовной сфере личности, поэтому формирование эстетической культуры предполагает в первую очередь высокую внут-

ренную активность личности, воздействие на внутренний мир ребенка и взаимодействие с ним.

Нами выделены три источника, три основные составляющие, три универсалии, лежащие в основе ценностно-целевых ориентиров формирования эстетической культуры личности в образовательной среде с учетом ее поликультурного характера, которые и определили принципы реализации этого процесса, – **культура, образование, личность**. В соответствии с ними выделяются три уровня ценностно-целевых ориентиров: *общекультурный*, предполагающий эстетическую самореализацию младшего школьника в процессе познания культуры, где образование выступает как цель; *образовательный*, предполагающий эстетическую инкультурацию младшего школьника (вхождение ребенка в культуру), где образование выступает как средство; *личностный*, предполагающий эстетическую идентификацию младшего школьника (присвоение эстетических и культурных ценностей), где образование выступает как результат.

В соответствии с ценностно-целевыми ориентирами строятся и принципы формирования эстетической культуры младшего школьника в современной полиэтнической образовательной среде. Принцип – основополагающая теоретическая идея, исходное положение, основное правило в какой-либо теории. Нами выделен ряд принципов, лежащих в основе теории формирования эстетической культуры младшего школьника в полиэтнической образовательной среде и определяющих движение от теории к практике.

На общекультурном уровне цели носят политико-идеологический характер, а основная идея заключается в формировании человека будущего, способного к эстетической самореализации в культуротворческой деятельности. Эта идея реализуется через принципы, обеспечивающие эффективность процесса формирования эстетической культуры личности младшего школьника: **культуросообразность, природосообразность, целостность**. Каждый из этих принципов тесно взаимосвязан с другими. Так, принцип культуросообразности на образовательном уровне интерпретируется в принцип *культуротворчества* в соответствии с поставленными целями и задачами. Принцип культуротворчества выступает в качестве основы инкультурации младшего школьника в поликультурной образовательной среде. Он дает представление о механизмах вхождения ребенка в культуру в соответствии с современной социокультурной ситуацией. Постигая культуру своего и других народов, личность конструирует свою реальность, как бы создает свое жизненное пространство, творит свою культуру. Этот процесс возможен лишь при включении младшего школьника в творческую деятельность, которая и является основным механизмом постижения ценностей своей и иных культур. На личностном уровне принцип культуротворчества тесно взаимосвязан с принципом *позитивного восхождения*, в основе которого лежит идея о сущностной потребности человека в духовном росте и прогрессивном развитии, что возможно лишь в процессе осуществления гуманистических ценностей. Процесс культуротворчества, культуросозидания, культуростроительства носит индивидуальный характер. Он направлен не только на творение собственной культуры, но и на самосовершенствование личности; он ориентирован на ее движение «вперед и вверх» на пути развития через постижение культурных ценностей, на совершенствование себя и поиск своей идентичности. Поэтому культуротворчество – процесс высокой творческой активности человека, что предполагает его реализацию на третьем уровне ценностно-целевых ориентиров.

В основе принципа *природосообразности* лежит понимание единства природы и человека. Являясь порождением природы, человек органично сочетает в себе природное, социальное и духовное, что существенно влияет на выбор и осуществление им ценностей, помогает ощутить сопричастность природе и обществу, осознать общечеловеческий масштаб эстетических ценностей. Реализация принципа природосообразности в формировании эстетической культуры младшего школьника требует глубокого изучения и особенного внимания к внутреннему миру личности. Именно поэтому при создании условий для эстетического развития младшего школьника необходимо использовать целый спектр форм, средств и методов, удовлетворяющих его возрастным потребностям. Выявление потребностей младших школьников, развитие их индивидуальных характеристик и способностей личности должно приводить к инкультурации, возвышению, окультуриванию этих потребностей, стимулированию возникновения потребности в саморазвитии и самореализации. На втором, образовательном, уровне реализации принципа природосообразности способствует *учет возрастных особенностей школьников*. Этот педагогический принцип предполагает обеспечение адекватных возрасту детей, уровню их возможностей воспитательных воздействий. На третьем, личностном, уровне принцип природосообразности развивается и конкретизируется в принципе *индивидуализации* образования, учета интересов и способностей каждого ребенка. Осуществление его эстетической идентификации, развитие чувственно-эмоциональной сферы возможно лишь при соблюдении правил индивидуального подхода, при индивидуализации процессов воспитания и обучения.

Формирование эстетической культуры младшего школьника как целостный процесс предстает во взаимодействии таких его сторон, как внутреннее и внешнее, материальное и идеальное, субъективное и объективное, предстает как явление, связующее природное, культурное, социальное и индивидуальное начала жизни человека. Один из основополагающих принципов этого процесса – принцип *целостности*, который имеет широкую методологическую платформу и часто используется в научных исследованиях как всеобщее теоретическое стратегическое положение. В нашем исследовании принцип целостности представляется необходимым как представление и понимание целостности личности воспитанника, процесса ее формирования, единства воспитания, обучения и жизни ребенка. Представления школьника об эстетическом в целостном мире формируется лишь во взаимодействии с этим миром, поэтому процесс формирования эстетической культуры личности – это целостный процесс, предполагающий достижение органического единства воспитания и жизни детей.

На втором уровне принцип целостности конкретизируется в принципе *гоменизации*, обоснованном А.Ж. Овчинниковой, В.А. Разумным, Л.Н. Толстым, П.Т. де Шарденем, А. Швейцером и другими). Принцип гоменизации предполагает использование всех возможных сил, средовых факторов, всех средств культуры и искусства для формирования эстетической культуры личности. Он также предполагает изучение всего опыта, накопленного предшествующими поколениями, для эстетического развития младших школьников путем усвоения ими культурных ценностей своего народа и народов других стран, а также создания новых.

На третьем, личностном, уровне идея целостности конкретизируется в положениях принципа *комплексности*, предполагающего комплексное воздействие на все сферы личности младшего школьника – чувства, сознание, деятельность.

Принцип комплексности предполагает взаимодействие эмоционального и рационального в процессе познания ребенком искусства и окружающей действительности. Именно на основе такого взаимодействия происходят усвоение и воспроизведение различных знаний эстетической культуры, а также самостоятельное развитие творческого мышления и индивидуальности младших школьников, что способствует их скорейшей эстетической инкультурации и идентификации в полиэтнической образовательной среде. Только на основе синтеза чувственного и рационального возможно сложное диалектическое взаимодействие различных уровней мышления и психики в процессе духовно-эстетической деятельности¹.

На образовательном (психолого-педагогическом) уровне цели носят стратегический характер формирования эстетической культуры личности младшего школьника как высшей формы проявления человеческой сущности и отношения человека к окружающему миру, другим людям и самому себе (мир людей, мир вещей, внутренний мир). Основная идея заключается в формировании личности, способной к инкультурации средствами художественно-эстетической деятельности, к жизни в режиме диалога культур, взаимодействия с иными культурами, толерантности, что требует создания определенной полиэтнической образовательной среды. Эта идея реализуется через следующие принципы, обеспечивающие эффективное функционирование полиэтнической образовательной среды: **социального партнерства, поликультурности, народности.**

Принцип *социально-педагогического партнерства* является одним из основных в ФГОС общего начального образования. В нем выделены основные субъекты, предъявляющие требования к системе образования: личность, семья, общество и государство. Взаимное согласие между указанными субъектами является основным принципом формирования и реализации политики в области образования, что подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств, их солидарной ответственности за результат образования². Между партнерами необходимо осуществлять взаимодействие в социально-воспитательных программах на основе национального воспитательного идеала и базовых национальных ценностей³. Процесс взаимодействия в формировании эстетической культуры младших школьников должен иметь определенную направленность – движение субъектов навстречу друг другу, т.е. взаимодействие не должно носить одностороннего характера. Ни параллельное движение к одной цели, ни периодически сближающиеся и расходящиеся траектории не смогут принести столь существенных результатов, как тесное сотрудничество, содействие, поддержка, осуществляемые в рамках движения «навстречу».

На образовательном уровне принцип социального партнерства конкретизируется в принципе *эстетической ориентации* полиэтнической образовательной среды, в качестве базовых ценностей предполагающем ценности эстетические. К эстетическим ценностям мы относим прежде всего те, которые принято называть «вечными», поэтому в воспитательный процесс в современной школе необходимо

¹ Овчинникова А.Ж. Эстетическое отношение к действительности как фактор развития младших школьников. М. : Наука, 1997. С. 36.

² О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования : докл. РАО // Педагогика. 2008. № 10. С. 11.

³ Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2005.

внедрение общечеловеческих ценностей. К ним относятся в первую очередь Истина, Добро и Красота. Мировая культурная традиция их интерпретации базируется на том, что совместно с добром и истиной красота образует аксиологическую триаду, приоритет которой в шкале гуманистических ценностей трудно оспаривать, поскольку они обуславливают единство и целостность духовной жизни личности.

Ориентация на базовые эстетические ценности при организации полиэтнической образовательной среды обуславливает следующий принцип, наиболее широко реализуемый на личностном уровне, – принцип *барьерности*, предполагающий нейтрализацию и преодоление отрицательных влияний среды. Эстетическое воспитание рассматривается с этих позиций как барьер для негативных воздействий на личность ребенка. Взаимодействие всех субъектов полиэтнической образовательной среды должно быть направлено на максимальную оптимизацию средств, методов и форм эстетического воспитания, на формирование у ребенка потребности в красоте, на поддержку в нем стремления к прекрасному. В этом случае насыщенность, эстетический накал окружающей ребенка среды могут стать своеобразным барьером, преграждающим путь для низменного, безобразного, для негативных влияний на развивающуюся личность. Постигание младшими школьниками искусства, непреходящих истин народной художественной культуры может и должно выступать определяющим началом в оценках объектов и явлений окружающей действительности в ситуациях выбора между добром и злом, определения ребенком для себя ценностной основы жизнедеятельности.

С позиций принципа барьерности искусство, народная художественная культура предстают в процессе формирования эстетической культуры личности как неконфликтная зона. Изучение художественных традиций разных народов позволяет младшим школьникам не только расширить их эстетический кругозор, но и ближе узнать иные культуры, приблизить их к себе, сделать понятнее для себя. Такая организация эстетического воспитания будет способствовать пониманию межкультурных конфликтов как негативных явлений в человеческом обществе, способствовать формированию установки к сближению и взаимодействию с другими культурами.

Принцип поликультурности в общем виде заключается в реализации идеи приобщения подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культуре в целях формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде¹. В полиэтническом коллективе этническая ментальность, с одной стороны, усложняет процесс ассимиляции, вхождения в новую культуру, с другой стороны, способствует повышению активности, личностному росту, гармонизации ребенка с природой и социумом.

Основными направлениями постижения младшими школьниками художественной культуры в соответствии с принципом поликультурности являются постижение и овладение культурой своей семьи, города, страны, своей нации, своего народа; постижение многообразия культур в мировом пространстве; формирование позитивного восприятия инокультурных проявлений в окружающей среде и навыков взаимодействия с носителями других культур.

На образовательном уровне принцип поликультурности конкретизируется в принципе *полилогичности*. В его основе лежит одна из важнейших феноменоло-

¹ Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика : моногр. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2003. С. 132.

гических характеристик культуры – диалогичность¹; полилог же на современном уровне развития культуры и образования является средством и содержанием образования, направленным на освоение школьниками диалогических форм познания мира². Диалогичность рассматривается как характеристика культуры, выступающая в качестве универсального критерия организации мышления человека, обеспечения саморазвития культуры, воспроизводства личности, способности к коммуникации. Диалогичность в педагогике подразумевает равноправие и равноценность собеседников, их свободный обмен мнениями, строящийся по законам логики и исключающий принудительное восприятие чужого мнения.

Моделирование полиэтнической образовательной среды с учетом принципа полилогичности строится на понимании полилогичности самой культуры, в которой взаимодействуют многообразные субкультуры на различных уровнях организации и с различными ценностями. В полилогичном взаимодействии ученик занимает позицию субъекта, соучастника, соавтора, поэтому основная функция такого взаимодействия – стимулирование школьника к саморазвитию, самореализации, развитию творческого потенциала. В процессе формирования эстетической культуры личности такие отношения становятся доминирующими. Ориентация на саморазвитие и самореализацию осуществляется посредством включения младшего школьника в разнообразные виды деятельности в полиэтнической образовательной среде, что предполагает создание ситуаций диалога. В ситуации полилога объекты окружающей действительности обладают особой выразительностью, которая служит мощной побудительной силой к взаимодействию ребенка с объектом. В такой ситуации объект несет особую информацию. Он способен «говорить», сообщать его чувствам и переживаниям младшего школьника эту информацию, затрагивая те или иные струны в душе ребенка.

Принцип полилогичности тесно связан с принципом *толерантности*, соотносимым с третьим, личностным, уровнем ценностно-целевых ориентиров. В последнее время термин «толерантность» чаще всего понимается как терпимость по отношению к тем или иным проявлениям культуры и окружающей действительности. В настоящее время толерантность провозглашается базовым принципом межнациональных и межкультурных взаимоотношений³. Толерантность в педагогике выступает как готовность к взаимопониманию и доброжелательным отношениям с инокультурными проявлениями, «инаковостью» другого субъекта, другой культуры, другой религии и т.д., если они не нарушают права окружающих. Формирование толерантности наиболее эффективно осуществляется именно в образовательной среде, при разнообразном взаимном сотрудничестве всех субъектов образования, при постижении учащимися гуманистических истин и ценностей⁴. Толерантность является одной из основ построения субъект-субъектных взаимоотношений в полиэтнической образовательной среде с целью развития эмоциональной и мотивационной сфер личности, в том числе формирования эстетической культуры младшего школьника.

¹ Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. С. 178–179.

² Ходырева Е.А. Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде : дис. ... д-ра пед. наук. Киров, 2006. С. 161–162.

³ Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. Ростов н/Д : Феникс, 1997. С. 488.

⁴ Вульфсон Б.Л. Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе: Актуальные проблемы. М. : Моск. психол.-социальный ин-т, 2008. С. 225–227.

Принцип народности является одним из важнейших принципов построения образовательной политики государства и содержания образования в области формирования эстетической культуры личности. Он отражает модель, стереотип, видение человеком культурным текущей и будущей эпох с целью развития личности и общества в целом. Мы воспитываем подрастающее поколение, будущее нашей страны, свое будущее, т.е. мы воспитываем нацию.

Идеи народной школы, лежащие в основе принципа народности, возникли в России в XIX веке в связи с попытками общества решить проблему самоидентификации. Обоснование необходимости национального образования и национально-культурного самоопределения учащихся в образовании в представлениях русских ученых XIX–XX веков неизменно приводит к пониманию приоритета интеграции общечеловеческих и национальных ценностей. Однако возвращение к истокам и традициям национальной школы, прогрессивное по своему характеру, не может быть ограничено рамками прошлого, лишая тем самым ребенка полноты восприятия настоящего и будущего, включенности в творческую деятельность, выбора и самостоятельного принятия решений, без чего невозможны самоопределение личности в культуре, обретение себя, самоидентификация.

Идеи интеграции мировых и национальных ценностей, соотнесения опыта прошлого, настоящего и будущего, идеи национальной школы на образовательном уровне конкретизируются в принципе *этнической ориентации* полиэтнической образовательной среды, реализация которого подразумевает наполнение образовательной среды этнокультурным компонентом. Наиболее органичные для младшего школьника ценности – это ценности семьи, родной национальной культуры. Именно поэтому так важна этническая ориентация образовательной среды, подразумевающая наличие в содержании образования элементов родной культуры, что предполагает насыщение образовательной среды этнокомпонентом. Для формирования эстетической культуры младших школьников необходимо наполнение всех звеньев и всех составляющих образовательного пространства школы народным компонентом. В соответствии с принципом этнической ориентации полиэтнической образовательной среды содержание образования должно способствовать сложному процессу превращения социокультурного, художественного, эстетического опыта человечества в личностный опыт ребенка¹.

На личностном уровне принципы народности, этнической ориентации полиэтнической образовательной среды конкретизируются в принципе *антропоцентризма*. Разработанный О.В. Гукаленко как один из принципов организации поликультурного образовательного пространства, этот принцип отражает понимание места ребенка в среде, т.е. пространства его собственной жизни в образовании, которое определяется личностно значимым для ученика содержанием, а также способностью интегрировать в своем сознании отдельные культурные миры. По сути своей место человека и есть его особый уникальный мир. В нашем исследовании принцип антропоцентризма предполагает учет потенциала личности, построение процесса его эстетической самореализации, инкультурации и идентификации, основанного на личностном росте ребенка. В формировании эстетической культуры личности принцип антропоцентризма предполагает индивидуальное развитие эстетических качеств ребенка на основе ценностных предпочтений.

¹ Овчинникова А.Ж. Эстетическое отношение...

На личностном уровне цели носят тактический характер, а основная идея заключается в формировании личности, способной к идентификации средствами художественно-эстетической деятельности. Эстетическая идентификация младшего школьника возможна лишь при достаточно высокой степени активности субъекта, что, в свою очередь, предполагает создание особой образовательной среды как совокупности специфических условий, а также использование особых форм и методов педагогической деятельности, одним из которых является событийный подход (Л.И. Новикова, Д.В. Григорьев).

Для эстетической идентификации ребенка необходима активизация его внутренних духовных сил, направленных на постижение и присвоение культурных ценностей на основе внутренних потребностей и предпочтений. На этой основе формируется и развивается способность к переживанию и сопереживанию, «вчувствованию», что необходимо для усвоения и воспроизводства личностью эстетического опыта человечества в творческой деятельности. Эти задачи могут быть успешно решены только в том случае, если в полиэтнической образовательной среде будут реализованы принципы художественной педагогики, позволяющие «осуществлять» механизмы развития творческих способностей, художественно-эстетических мотивов и потребностей, эстетических чувств (в широком смысле).

Процесс эстетической идентификации младших школьников сопровождается присвоением и творением собственных эстетических ценностей, что возможно лишь через «вчувствование», со-действие, со-творчество, со-переживание, с одной стороны, и развитие, духовный рост личности, с другой стороны. В связи с этим основными принципами художественной педагогики в контексте нашего исследования выступают **принципы выявления доминирующей способности, интеграции, мотивации.**

Принцип выявления доминирующей способности был разработан В.А. Разумным как один из специфических принципов художественной педагогики. Нормальный среднестатистический человек обладает широчайшим спектром способностей, но среди них всегда выделяется доминанта. Особенно легко это прослеживается в художественно-эстетической деятельности младших школьников.

Принцип выявления доминирующей способности базируется на общем требовании художественной педагогики, заключающемся в высоком уровне корректности и профессионализма педагога, в использовании индивидуального подхода к каждому учащемуся, выявлении «его преимущественной эмоционально-творческой способности для дальнейшего максимального развития и определения путей оптимально-возможного совершенствования этой же способности у других учеников с другой преимущественной ориентацией эмоциональных способностей»¹. Данный принцип не сводит развитие способностей к узкой специализации, что часто приводит к обеднению эстетического кругозора и духовной составляющей ребенка. Его реализация способствует общему эмоциональному развитию каждого, возможному лишь через многоплановое и поливариантное воспитание и обучение. Для творческой деятельности, для создания чего-то принципиально нового, развивающего и приумножающего человеческий потенциал, человеку необходим ряд взаимосвязанных способностей, развивающихся на основе

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия, или обретение смысла. Философско-педагогические очерки. М. : Пихта, 2000. С. 314–315.

разных по типу действий. Вместе с тем игнорировать доминанту – значит игнорировать индивидуальность ребенка, его «самость», что недопустимо в современной образовательной среде, где культивируется свобода выбора вида художественно-творческой деятельности самой личностью.

Принцип выявления доминирующей способности тесно связан с принципом *опоры на творчество*, который предполагает тесную связь школьного образования с жизнью и интересами учащихся. Реализация этого принципа предполагает личностно ориентированную позицию педагога, направленную на интересы и потребности ребенка, на стимулирование его активности посредством приоритета личных увлечений и интересов.

Реализация принципа опоры на творчество предполагает насыщение содержания всех форм образовательного процесса школы элементами, направленными на вовлечение младшего школьника в творческую деятельность. Насыщение уроков заданиями творческого характера, создание ситуаций для творческого развития во внеурочной деятельности, создание необходимой для детского творчества атмосферы являются необходимыми компонентами образовательной среды, в которой происходит формирование эстетической культуры личности младшего школьника.

Творческая деятельность носит самостоятельный характер, когда ребенок индивидуально, совместно с учителем или другим учащимся, в группе сверстников открывает для себя нечто новое, полученное как результат его деятельности, созданное или познанное им самим. Поэтому принцип опоры на творчество тесно связан с принципом *опоры на самостоятельность*, реализуемым на личностном уровне.

Присвоение эстетических ценностей младшими школьниками, процесс эстетической идентификации личности возможен лишь при достаточно высокой степени ее творческой активности, которая проявляется в самостоятельной художественно-творческой деятельности. Наибольшее количество образных впечатлений как основы формирования чувственно-эмоциональной сферы личности ребенок получает не от общения на уровне «учитель – ученик», а от активного взаимодействия со средой, с информационным полем, в процессе деятельности по его творческому осмыслению, в попытках его понять и принять, т.е. в самостоятельной творческой деятельности. Только в самостоятельной деятельности личность может развиваться эффективно и адекватно. Без самостоятельного активного включения ребенка в творческий процесс невозможно полноценное и эффективное формирование его эстетической культуры.

Принцип интеграции. Интеграция, интегративные процессы активно проникают в современное образование, затрагивая не только содержание, но и организационные формы и методы эстетического образования младших школьников. Интеграция в образовании – один из путей создания новой системы, которая «противопоставит безграничному дроблению предметов, их возрастанию в учебном процессе в ущерб целостному миропониманию и мироосмыслению освоение принципиально новых дисциплин, не только научающих, но и развивающих культуру индивида во всех ее основных аспектах и подготавливающих его к самостоятельному творческому самосовершенствованию в соответствии со своими жизненными целями, планами, реалиями»¹. Поставленные задачи реализуются с по-

¹ Волынкин В.И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2007. С. 104–105.

мощью метода комплексного воздействия искусств, средствами интегрированных занятий по художественному труду, изобразительному искусству, музыке.

Особая ценность принципа интеграции заключается в возможности создания для ребенка *ситуации изучения культуры* в ее диалектической сущности – единства и многообразия. Разностороннее освещение культуры как человеческого феномена и проявлений Человека культуры, его взаимодействия и отношений органично сочетается с организацией полиэтнической образовательной среды с помощью принципа интеграции. Педагогическая ценность интегрированных занятий для формирования эстетической культуры состоит в том, что они побуждают младших школьников активно и творчески действовать. Дети используют различный художественный материал, переходя от одного вида деятельности к другому, пользуются различными приемами. Эта интегрированная деятельность активизирует их ориентировку в окружающем мире, их творческую инициативу и стимулирует эмоциональные переживания.

Принцип интеграции тесно связан с принципом *погружения*, реализующимся на образовательном уровне и открывающим широкие возможности для комплексного воздействия искусства на формирование эстетической культуры младшего школьника. Насыщение образовательной среды как в содержательном, так и в технологическом плане различными жанрами искусства, различными видами художественно-эстетической деятельности должно носить последовательный, преемственный характер и осуществляться систематически. Решение этих задач достигается посредством реализации принципа погружения ребенка в искусство, в различные виды художественно-эстетической деятельности.

Понятие «погружение» используется в психолого-педагогических науках достаточно широко. Методика погружения как педагогическая система в различных аспектах затрагивалась в исследованиях В.Ю. Петюкова, Т.С. Бибарцевой, А.Г. Асмолова, Н.Н. Нечаева, Е.С. Протанской, Р.М. Грановской и других. Ее эффективность и результативность на сегодняшний день не вызывают сомнений, однако нами этот принцип понимается несколько шире и реализуется в трех направлениях: насыщение образовательной среды младшего школьника различными видами искусства; комплексирование искусств в процессе формирования эстетической культуры; создание эффекта погружения в среду искусства путем интеграции урочных и внеурочных форм работы. Такое понимание позволяет усваивать новую информацию на сознательном и подсознательном уровнях, способствует созданию среды, в которой учащиеся чувствуют себя свободно. Принцип погружения позволяет создать обстановку релаксации, когда включается подсознание, когда ученик не боится совершить ошибку. Принцип погружения имеет особую ценность и в *ситуации узнавания культуры*. Комплексное воздействие искусств на личность ребенка позволяет наполнить полиэтническую образовательную среду элементами художественной культуры разных народов и провести аналогии и сравнительные характеристики ее проявлений с целью углубления процессов инкультурации личности.

На личностном уровне принцип погружения органично связан и дополняется принципом *проблемности*. Формирование эстетической культуры младших школьников происходит через восприятие художественного образа, через развитие эстетических чувств, эмоций, переживаний, которые являются основой для художественного творчества детей, их обучения способам образного воплощения

замыслов, передачи предметов и явлений окружающей действительности. Ребенок воспринимает образ многократно, с разных сторон, что обеспечивает ему открытие новых каналов связи с ним и, в свою очередь, является предвестником собственной творческой деятельности и развития в целом. Процесс этот возможен лишь тогда, когда детям предоставляется возможность для самостоятельного планирования, проектирования своей деятельности. Педагог в этом случае выступает лишь как соучастник деятельности, его роль выражается в сотворчестве с детьми в позиции старшего товарища, который ненавязчиво, наводящим вопросом, может помочь прийти к правильному решению.

Принцип проблемности приобретает особую актуальность при организации коллективной творческой, а также проектной деятельности младших школьников. Он позволяет не только активно развивать чувственно-эмоциональную и волевую сферы личности, но и создавать *ситуацию выбора культуры*, в которой ребенок сможет выбирать и присваивать те культурные ценности и образцы, которые ему наиболее понятны и близки.

Принцип мотивации. Формирование эстетической культуры младших школьников невозможно без целенаправленного формирования мотивационной сферы по причине ее тесной связи с эмоциональной сферой личности ребенка. Принцип мотивации как одна из основ формирования эстетической культуры в младшем школьном возрасте позволяет воздействовать на такие компоненты эстетического сознания и эстетической деятельности, которые в наибольшей степени поддаются педагогическому влиянию в силу возрастных особенностей. Развитие потребностно-мотивационной сферы младшего школьника в силу ее значимости для формирования всех компонентов эстетической культуры личности должно осуществляться систематически и непрерывно. Именно потребности и интересы ребенка должны являться определяющими в выборе вида художественной деятельности, и именно они «ответственны» за дальнейшее формирование взглядов, установок, мировоззренческих ориентиров.

На образовательном уровне принцип мотивации конкретизируется в принципе *психологической комфортности*. Формирование эстетической культуры младших школьников средствами различных видов искусства, формирование у них эстетического отношения к окружающему, потребности проявить себя в художественно-эстетической деятельности увенчаются успехом, если будет обеспечено эмоциональное благополучие ребенка и разработаны содержание и методы, обеспечивающие охрану его здоровья. Эмоциональное благополучие ребенка, его психологический комфорт – необходимые компоненты детского творчества и одновременно условие для проявления ребенком в художественном творчестве своего желания действовать самостоятельно. При организации художественно-творческой деятельности детей необходимо исходить из принципов педагогики поддержки, не забывать, что именно в художественно-творческой деятельности ребенок может проявить свою индивидуальность.

На личностном уровне эти идеи отражаются в принципе *романтики, интереса, игры*. Как совершенно справедливо отмечает А.В. Репринцев, педагог часто сталкивается с такими ситуациями, когда красота воспринимается ребенком двояко¹. С одной стороны, мы часто наблюдаем, как младшие школьники с удоволь-

¹ Репринцев А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура. Формирование. Курск : Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2000. С. 65–66.

ствием рассматривают красивое, эстетичное, получая наслаждение от привлекательного облика, и такая ситуация не требует создания особых условий, особых усилий и умений педагога при ознакомлении детей с художественно-эстетическими ценностями. С другой стороны, ознакомление с произведениями искусства и ценностями человеческой культуры часто требует от ребенка значительного напряжения, волевого усилия, способности и привычки к такому усилию. В таких ситуациях реализация принципа романтики, интереса, игры особенно необходима, поскольку позволяет снять напряжение, увлечь, сконцентрировать внимание, повысить творческую активность, воздействовать на чувства и внутренний мир ребенка. Использование элементов игры и игровых методов в организации образовательной среды школы сенситивно возрасту ребенка, который не готов в одночасье отказаться от ведущего вида деятельности, расстаться с любимыми игрушками и играми, но с большим интересом и готовностью воспринимает игровую ситуацию. Именно принцип романтики, интереса, игры позволяет активизировать творческий и эмоциональный потенциал школьника, превращая мотивы в устойчивые потребности и интересы его личности.

Таковы, на наш взгляд, основные принципы формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде. Они, с одной стороны, тесно взаимосвязаны и определяют существование друг друга, с другой стороны, находясь в соподчинении, самоценны каждый по отдельности. Их использование при конструировании и организации полиэтнической образовательной среды обусловлено насыщенностью и многообразием последней.

В соответствии с тремя выделенными нами уровнями ценностно-целевых ориентиров формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде их можно представить в виде структурно упорядоченной последовательности элементов, с одной стороны, отражающей взаимосвязь и соподчиненность относительно этих ориентиров «внутри» каждого принципа, с другой стороны, позволяющей разграничить их в соответствии с основными процессами, рассматриваемыми в нашем исследовании:

– формирования эстетической культуры личности младшего школьника (принципы формирования личности, носящие общекультурный характер и представленные нами как принципы общего порядка);

– организации полиэтнической образовательной среды, направленной на формирование эстетической культуры личности младшего школьника (принципы организации среды, образовательного порядка);

– отбора содержания для наиболее эффективного формирования эстетической культуры личности младшего школьника (принципы отбора содержания, обозначенные нами как принципы личностного порядка и носящие специфический характер).

Список использованной литературы

1. Волюнкин, В.И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников [Текст] : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 441 с.
2. Вульфсон, Б.Л. Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе: Актуальные проблемы [Текст]. – М. : Моск. психол.-социальный ин-т, 2008. – 336 с.
3. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика [Текст] : моногр. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.

4. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2005. – 24 с.
5. Овчинникова, А.Ж. Эстетическое отношение к действительности как фактор развития младших школьников [Текст]. – М. : Наука, 1997. – 105 с.
6. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования [Текст] : докл. РАО // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 9–28.
7. Разумный, В.А. Драматизм бытия, или обретение смысла. Философско-педагогические очерки [Текст]. – М. : Пихта, 2000. – С. 314–315.
8. Репринцев, А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура. Формирование [Текст]. – Курск : Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2000. – 182 с.
9. Ходырева, Е.А. Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Киров, 2006. – 456 с.
10. Хоруженко, К.М. Культурология. Энциклопедический словарь [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 640 с.

С.В. Куликова

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Взаимодействие традиций и инноваций в образовании рассмотрено на основе ретроспективного анализа отечественных концепций народности в образовании, национального идеала русского человека как базовой ценности, охраняющей Россию от бессмысленных западных инноваций.

традиции, инновации, модернизация, национальное образование, идеал русского человека.

Оптимизм по поводу кардинальных изменений устаревшей системы образования сменился серьезными раздумьями по поводу сохранения и преобразования позитивного опыта. Все чаще встречаются высказывания о том, что целесообразно решать перманентные задачи, т.е. те, которые нужно решать всегда, не разрушая того, что еще недавно давало хорошие результаты. Слова философа Н.А. Бердяева о том, что пристрастие к реформам в нашем государстве происходит от неуважения формы, сегодня звучат как никогда современно.

Последние документы Министерства образования Российской Федерации отражают идею взаимодействия обновленного и традиционного. Концепция модернизации образования в РФ предлагает освоение образовательного опыта, накопленного более «продвинутыми» странами мира, наряду с сохранением нашей культурной самобытности и бережным отношением к оправдавшим себя традициям.

Изучение историко-педагогического процесса с позиций модернизаторского подхода позволяет проанализировать череду реформ и контрреформ в системе российского образования с целью изучения реальной перспективы освоения Россией, обладающей собственными цивилизационными признаками, западной философии

образования и основывающихся на ней технологий. В русле модернизаторского подхода Г.Б. Корнетов и В.Г. Безрогов выделили ранние модернизации по западному аналогу: догоняющие – первая четверть XVIII века, начало XIX века – и защитные (запоздалые) – рубеж XIX – XX веков, начало 20-х годов XX века.

Реформы российским обществом воспринимались как инновации, так как в большей степени несли в себе элемент вестернизации. Контрреформы как бы вновь возвращали к традиционным основам российской педагогики, консервируя предшествующие порядки. Несогласованность российского общества и государства была основной причиной неудачных реформ, и не только в области образования. Реформы, инициируемые государственными органами управления образованием, не подхватывались обществом, а общественно-педагогические движения не находили поддержки в официальных властных структурах. Только в реформе П.Н. Игнатьева 1915–1916 годов наметилось взаимодействие центральных органов и общественности, но серьезным препятствием на этом пути стали чиновники среднего звена.

Для позитивного осуществления реформ необходимы стабильность, преодоление конфронтации и раскола социума, финансово-материальные и политические предпосылки. Важным фактором успешности модернизации является смена доминант в осуществлении реформаторской деятельности – переход от более или менее адекватного копирования западной модели к выявлению и реализации скрытых социокультурных изменений, происходящих в глубинах собственной цивилизации. Главное в реформе – не структурно-функциональные мероприятия, не разработка пакетов программных материалов, а определение базовых образовательных ценностей, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса.

Почему необходима модернизация стратегии российского образования на русских самобытных традициях? Во-первых, в российской педагогической традиции есть много положительных черт гуманистической направленности: пристальное внимание и любовь к ребенку, сочетаемые с требовательностью, а также потенциальная готовность родителей к инвестициям в образование детей, стремление выполнять содержательную и значимую работу. Во-вторых, опора на позитивные стороны российской ментальности поможет России вступить в мировое образовательное пространство.

Модернизаторский подход можно определить как взаимоотношения традиционных явлений отечественного историко-педагогического процесса с мировым и (или) инновационным. Прогрессирующие тенденции сближения категорий «традиция» и «инновация» при решении актуальных проблем педагогической науки и практики позволили предположить, что методологическим ориентиром в исследовании процессов модернизации образования может стать взаимоотношение данных категорий на уровне взаимодействия (интеграции).

Выявление сущностных характеристик такого взаимодействия требует ретроспективного анализа взаимоотношений таких категорий, как «традиция» и «инновация». Анализ показал, что эти взаимоотношения в педагогическом образовании являются крупной историко-педагогической проблемой, которая, возникнув в XIX веке, продолжает свое существование в России вплоть до нашего времени.

В ходе истории сложились и утвердились формы, способы и механизмы сохранения и передачи социального опыта, которые в совокупности и называ-

ются традицией. Цель традиции состоит в том, чтобы закреплять и воспроизводить в новых поколениях установившиеся способы жизнедеятельности, типы мышления и поведения.

Современные подходы к категории «традиция» формировались под сильным воздействием советской субкультуры. Классики марксизма отмечали, что исторически сложившиеся традиции играют значительную роль во всех сферах жизни общества, причем эта роль может быть положительной или отрицательной в зависимости от прогрессивности либо консервативности самих традиций. Содержание и роль традиций обуславливаются теми общественными отношениями, формами проявления которых они выступают. Соответственно при коммунистической форме общественных отношений содержание традиций совершенно иное, чем в какой-либо другой социальной системе. Так, традиция преемственности истинно научных знаний является, по утверждению Ф. Энгельса, могучей силой. В то же время религиозные традиции, выполняя функцию иллюзорной компенсации бессилия человека перед силами природы и общества, выступают великой консервативной силой.

Каким образом предполагалось в данной идеологической системе дифференцировать традиции на прогрессивные и регрессивные? Главным подходом здесь было объявлено критическое отношение к предшествующему опыту, которое неизбежно включает в себя отрицание всего временного, преходящего. Такое диалектическое отрицание и было положено в основу. Каждое новое поколение «продолжает унаследованную деятельность в совершенно изменившихся условиях», а также «видоизменяет старые условия посредством совершенно измененной деятельности»¹. Такой диалектический подход основоположников научного коммунизма к проблеме преемственности поколений имеет принципиальное методологическое значение для выяснения места и роли традиций в механизме социально-культурного наследования. К. Маркс: «Традиции всех мертвых поколений тяготеют, как кошмар, над умами живых»².

В.И. Ленин решал проблему традиций в рамках материалистического подхода и четко разграничивал революционные и консервативные традиции, противопоставляя их друг другу. Анализируя проблему соотношения и взаимовлияния современности и традиций, он подчеркивал необходимость классового подхода к оценке традиций и их глубокого изучения, чтобы выявить те, которые нужно усвоить пролетариату, и те, которые следует изжить. Соответственно необходимо «сохранить традиции революционной борьбы... развить и укрепить эти традиции, внедрить их в сознание широких масс народа»³.

Процесс взаимодействия традиций и инноваций в советском государстве носил односторонний характер. Революционные или реформаторские изменения (а их мы также относим к инновациям) в советской России влияли на сохранение того, что могло еще пригодиться, и разрушали те традиции, которые противоречили новому общественному устройству и созданию общности «советский народ»: традиции религиозные, национальные, семейные, т.е. традиции, учитывающие интересы и потребности отдельно взятой личности.

Нами традиция рассматривается как наиболее устойчивый педагогический феномен, основной характеристикой которого является народная, национальная

¹ Маркс К., Энгельс Ф. *Немецкая идеология* // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 45.

² Маркс К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 8. С. 119.

³ Ленин В.И. К оценке русской революции // Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 17. С. 40.

специфика, нашедшая отражение в народной педагогике и этнопедагогике¹. Основу народной педагогики составляет устное народное творчество, фольклор (в пер. с англ. – народная мудрость), который сегодня называют этническим компонентом и который должен пронизывать все составляющие педагогического процесса, если образование стремится быть национальным.

Сегодня, в контексте преобразования российской педагогической науки и практики, многие ученые отмечают, что инновационные процессы входят в противоречие с существующей традиционной подготовкой. Однако между ними имеется диалектическая взаимосвязь, и можно утверждать, что в последнее десятилетие в педагогическом образовании сосуществуют две тенденции развития образования – традиционная и инновационная. Е.В. Бондаревская: «Феноменальность современной образовательной ситуации в России проявляется в сочетании новых тенденций с продолжением прежней духовной жизни школы»².

Е.П. Белозерцев выделяет характерные черты, или константы, которые делают явление русского воспитания целостным и позволяют увидеть его природу в самых общих чертах: Школа, Учитель, Традиционность³.

Точкой отсчета актуализации таких констант в российском обществе и образовании взят XIX век. Это объясняется тем, что русская культура начиная с этого времени стала претендовать на самостоятельное место в пространстве мировой культуры и расширять границы своего влияния, т.е. открывать миру свои традиции, которые, в свою очередь, воспринимались окружающими странами как инновации. Поражение декабристов и начавшаяся после этого николаевская реакция, преследовавшая любые попытки активных социальных действий, дали стимул работе философской и общественно-педагогической мысли. В обществе возник идейный спор о прошлом, настоящем и будущем России. И здесь следует вспомнить не только спор славянофилов и западников, но и полемику об общечеловеческом воспитании и специальном образовании, инициированную В.Г. Белинским и акцентированную Н.И. Пироговым.

На государственном уровне была сформулирована «теория официальной народности», разработанная министром народного просвещения графом С.С. Уваровым. Он положил в основу воспитания юношества три «истинно охранительных начала» – православие, самодержавие, народность. Традиционно оцениваемая как консервативная, эта теория все же отразила принципиальную тенденцию, определившую лицо эпохи, – противопоставление «самобытной» России «растленному» Западу. Впервые с допетровских времен правительство открыто в борьбе с инновациями пыталось опереться на силы традиционализма, тем самым противопоставляя традицию инновации.

Полемичными по отношению к «теории» официальной народности стали знаменитые «Философические письма» П.Я. Чаадаева, который выразил глубокий пессимизм в оценке прошлого и настоящего России. Россия, по его мнению, «за-

¹ Куликова С.В. Текст лекций к спецкурсу «Становление и развитие теории и практики национального образования в России XIX – начала XX в.» : учеб. пособие. 2-е. изд. Волгоград : Перемена, 2007.

² Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студентов средн. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов н/Д : Учитель, 1999.

³ Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. Волгоград : Перемена, 2000.

блудилась на Земле». Он подчеркивает провиденциальную роль своего отечества: «Мы принадлежим к числу тех наций, которые существуют лишь для того, чтобы дать миру какой-нибудь важный урок»¹. Многих инноваций, зародившихся на российской почве, откровенно боялись представители правящей элиты других стран, на которых наводило ужас, к примеру, одно только упоминание о «советской чуме» (социалистической революции).

Оценивая перспективы дальнейшего развития России, русские философы середины второй половины XIX века предлагали два варианта такого развития:

– уникальность России предопределяет ее особый путь, резко противостоящий европейской парадигме;

– самобытность России не исключает, а предопределяет ее развитие в контексте и в диалоге с мировой культурой.

Впервые о самобытности русской культуры заговорили славянофилы. Сохраняя уважение к опыту Европы, они утверждали, что историческая традиция России имеет огромный потенциал, который должен стать основой ее развития. Воспитанные на европейской культуре, славянофилы никогда не были «ненавистниками» Запада, но у них было глубокое сознание особого пути России, ее всемирно-исторической задачи. Славянофилы считали, что петровские реформы были насилием над естественным ходом развития России. В качестве идеала славянофилы предлагали допетровскую Русь, в которой «человек принадлежал миру, мир ему»².

По словам К.С. Аксакова, на Западе «души убивают», поскольку там все заботятся лишь о государственных формах. В основании государства российского – добровольность, свобода, мир. Идеализация православия соединялась в философской системе славянофилов с идеализацией русского народа, в котором славянофилы видели воплощение лучших традиций, первоначальной, целостной мудрости и нравственной чистоты.

Таким образом, несмотря на идеализированные представления о России и несоответствие суждений славянофилов исторической действительности России 1830–1850-х годов, именно им принадлежит мысль о самобытности русской культуры.

Философские искания середины и второй половины XIX века определили и педагогическую картину эпохи. В это время активно обсуждается вопрос о создании национальной системы образования, о том, какой быть русской школе. И вновь мы видим два подхода, два взгляда на проблему образования в русской школе – «традиционный» и «инновационный».

И.В. Киреевский утверждал, что усвоение только чужого опыта, только иноземной образованности приведет к уничтожению особенностей умственной жизни народа, его истории. Истинная образованность начинается с познания веры. Школа должна быть непосредственным образом связана с церковью. Преподавание должно опираться на веру. Только тогда науки оставят добрый след в душе человека, если при этом будет выбран педагогически осмысленный и оправданный способ обучения. Овладение общечеловеческим начинается с воспитания в духе народности, которая «есть начало общечеловеческое, облеченное в живых формах народа...

¹ Цит. по: В.В. Зеньковский. История русской философии. Ростов н/Д, 1999. С. 199.

² Бездухов В.П., Киреевский И.В., Хомяков А.С. Принцип соборности в воспитании // Педагогика. 1998. №7. С. 79.

Человек, воспитанный в народности, растет и крепнет, разумно богатится всем богатством человеческого мышления, законно расширяет ее прежние пределы»¹.

В.Г. Белинский в становлении национального образования видел путь к утверждению национально-государственной идеи, к росту национального самосознания, к установлению творческого диалога между Россией и Европой. Использование принципа единства общего и частного, диалектики национального и интернационального определяет подход мыслителя к проблеме народности воспитания и образования. Он утверждал, что в процессе обучения мировое должно сочетаться с родным, национальным, и настаивал на продуктивном культурном диалоге между Россией и Европой как единственно возможным способом самоутверждения России. Этот диалог определяет и систему образования и воспитания. Изучение русской культуры должно проходить в контексте изучения мировой, хотя, к сожалению, в современных мыслителю условиях национальное было заслонено общемировым, поэтому настоящий диалог был невозможен².

Необходимо было создать свою собственную национальную систему воспитания, отвечающую стремлениям и потребностям народной души. Своеобразие русской души, а значит и русского воспитания, закрепленное в традициях, К.Д. Ушинский определяет так: «Глубокие душевные принципы патриархального быта, чуждые, с одной стороны, строгости римского права, более или менее легшего в основу быта западных народов, а с другой – меркантильной жесткости и расчетливости; преобладание то льющегося неприметным ручьем, то расстилающегося широкой рекой славянского чувства, порывистого, неровного, но имеющего достаточно силы, чтобы иногда одним натиском вынести человека из самой глубины нравственного омута на вершины человеческого достоинства; необыкновенная, удивляющая иностранцев восприимчивость ко всему чуждому...»³.

Проблема культурной самоидентификации России сохраняет свою актуальность не только на протяжении всего XIX века, но и в веке XXI. Именно поэтому сегодня вновь заговорили о традициях, связывая данное понятие с российской ментальностью, народностью и национальными чертами русского характера.

Национальная образовательная система России всегда строилась на основе особой, русской, ментальности. Эта особенность носит национально ориентированный характер и во многом объясняет иррациональные аспекты русского сознания.

Общественная и философская мысль, концентрируя эти ценности, создает некий идеальный образ целостного человека, который, не теряя своей индивидуальности, мог бы органично вписаться в систему общественных отношений и оказывать позитивное влияние на развитие культуры, его породившей. Учитывая это, процесс взаимодействия и взаимопроникновения человека и культуры определяется нормативными образцами, отражающими сложившиеся в обществе эталоны, на которые равняются и которым стремятся подражать.

Попытки создать обобщенный нормативный образец личности как творения культуры и ее творца мы находим в Библии, Коране, в других энциклопедиях человеческой цивилизации, и это позволяет видеть конкретные ориентиры разви-

¹ Керимов В.И. Историософия А.С. Хомякова. М. 1987. С. 59.

² Белинский В.Г., Герцен А.И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. Педагогическое наследие. М., 1988.

³ Ушинский К.Д. Полн. собр. соч. Т. 1. С. 376.

тия личности, формирования в ней наиболее ценных нравственно-эстетических качеств. При этом на каждом этапе исторического развития сохраняется значимость многих общечеловеческих черт, которые веками предаются из поколения в поколение, и в то же время появляются новые аспекты актуальной культуры, отражающие требования данного времени и данного народа.

Каждая культура, каждая эпоха вырабатывают свои идеалы, эталоны, нормативные образцы, опирающиеся на ментальные ценности. В истории человечества закрепились образы героев Эллады, скандинавских викингов, славянских дружинников, английских джентльменов, японских самураев, американских бизнесменов.

Если ментальность характеризует устойчивую настроенность внутреннего мира человека, его национальные черты, то имеет смысл выявить и рассмотреть категории «характер», «национальный характер» и определить характерные черты русской нации.

Основные черты русской нации нужно исследовать как единую социокультурную систему, а не просто как некоторые черты отдельных индивидов, на основе объективных и исторически проверяемых фактов. Русская нация возникла с момента образования Русского государства в середине IX столетия.

Совокупность основных черт русской нации включает ее сравнительно длительное существование, огромную жизнеспособность, замечательное упорство, выдающуюся готовность идти на жертвы во имя выживания и самосохранения нации, а также необычайное территориальное, демографическое, политическое, социальное и культурное развитие в течение ее исторической жизни. Энергия, упорство и изобретательность этой нации выражается в способности устанавливать политический режим, наиболее подходящий для защиты своей независимости и великих национальных ценностей, а также в способности изменять существующий режим на более подходящий, отвечающий изменившимся условиям. Вся история русского народа подтверждает его силу, творческие способности, находчивость, политику недискриминации и равенства различных расовых и этнических групп. Рост русской нации, завоевание независимости и суверенитета могли быть достигнуты только вследствие глубочайшей преданности, любви и готовности ее представителей пожертвовать своими жизнями, судьбами и другими ценностями во имя спасения Родины в критические периоды ее истории. Способность русской нации творчески противостоять сложностям проявилась, в частности, в том, что в XVIII и XIX столетиях Россия во многом преодолела свое культурное отставание, а в некоторых сферах творческой деятельности, например в литературе, стала мировым лидером.

А. Новиков отмечает ряд ключевых качеств русского человека, проявляющихся во все времена, в том числе и в настоящее. Это, во-первых, природная доброта россиян. Естественно, добрые люди встречаются в каждом народе, но в россиянах это душевное качество сосредоточено в концентрированном виде. И это не просто доброта, это доброта в сочетании с терпением в страданиях, невзгодах, трудностях. Во-вторых, это гуманистическое мировоззрение, вселенская отзывчивость (по определению Ф.М. Достоевского) на чужую беду при известной отстраненности по отношению к судьбе своего народа, своей семьи. Откликаясь на мировые боли и скорби, россияне хладнокровно реагируют на собственные неурядицы, довольствуются малым. В третьих, это подвижничество. Россиянину нет рав-

ных, когда надо поднять неподъемное или вытерпеть нестерпимое, когда надо «растворить» свою жизнь в жизни других людей или целиком посвятить себя делу.

Западной цивилизации практически чужда духовность. Только в последние годы западные социологи заговорили о необходимости формирования у граждан так называемых постматериальных ценностей.

Другая родовая черта российского менталитета – общинность, соборность (в советский период – коллективизм) – также несвойственна западной цивилизации.

Традиционность – базовая ценность российского уклада жизни. Она проявляется в опоре на народную культуру, народные традиции, народную педагогику, народные обряды, народные ремесла и т.д.

Наконец, назовем открытость, т.е. доступность российской культуры внешним влияниям, ценностям других народов. Духовно обогащаясь, россияне научились органично преобразовывать заимствования, сохраняя при этом собственную неповторимость.

Еще одно российское своеобразие, которое особенно ярко проявлялось в годы военных испытаний, – патриотизм, любовь к Родине, жертвенное отношение к долгу, готовность верно служить делу процветания Отечества¹.

Краткий обзор идей, высказанных в определенный исторический период (с момента принятия христианства на Руси до рождения Советской республики) отечественными мыслителями и представителями власти, дает возможность выделить группу тех непреходящих качеств, которые проверены временем и представляют собой идеал русского человека. Представим их в порядке значимости для российского менталитета:

- патриотизм, полезность своему государству;
- терпимость, религиозность, великодушие, взаимная любовь, высокая нравственность и чистота совести, стремление к добродетели, правота, честность, святость в чувствованиях и побуждениях;
- трудолюбие, стремление творить добро и совершать подвиги ради людей;
- мудрость, умеренность и кротость на высочайших ступенях знаменитости и славы;
- храбрость, решимость, непоколебимое мужество и бодрость в несчастьях и опасностях.

Эти качества уже тысячелетие поддерживаются народными традициями и являются стержневыми компонентами личности русского человека. Эти ценности зафиксировали то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и провозглашено как норма.

Сегодня к данным характеристикам добавляются принципы современной культурной деятельности: экологическая безопасность, компьютерная грамотность и многое другое, что позволяет перейти к новой, информационной, эпохе.

Современные идеалы образования опираются на достижения педагогической науки и практики, характеризующиеся двумя важными моментами:

- 1) развитие инновационных процессов, опирающихся на современные педагогические концепции и технологии;
- 2) возрождение и развитие традиций отечественной педагогики.

Эти процессы, безусловно, тесно взаимосвязаны между собой, поскольку национальный образовательный идеал, опираясь на современные педагогические

¹ Новиков А. О национальном характере образования и воспитания // Нар. образование. 2000. № 4.

концепции, включает в себя достижения отечественной культуры, традиции российской педагогической науки, народные традиции и исторический опыт русской школы.

Основные тенденции развития традиций обуславливаются изменениями в социально-общественной жизни. Под влиянием новаций традиции отчуждаются, отмирают или видоизменяются. Г.В. Палаткина выделяет четыре стадии такого взаимодействия:

- 1) традиции сопротивляются новациям;
- 2) традиции и новации сосуществуют;
- 3) традиции и новации смешиваются, образуя компромиссные формы – паллиации;
- 4) новации превращаются в традиции¹.

В известной степени традиции влияют на развитие общества, поскольку оказывают психологическое воздействие, играют определенную роль в развитии национальных отношений. Традиции влияют на формирование личности в силу преемственности, устойчивости и эмоционального характера.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования [Текст]. – Волгоград : Перемена, 2000.
2. Бездухов, В.П. Принцип соборности в воспитании [Текст] / В.П. Бездухов, И.В. Киреевский, А.С. Хомяков // Педагогика. – 1998. – № 7.
3. Белинский, В.Г. Педагогическое наследие [Текст] / В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов. – М., 1988.
4. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] : учеб. пособие для студентов средн. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Учитель, 1999.
5. Керимов, В.И. Историсофия А.С. Хомякова [Текст]. – М., 1987.
6. Ленин, В.И. К оценке русской революции [Текст] // Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 17.
7. Маркс, К. Немецкая идеология [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 3.
8. Маркс, К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 8.
9. Новиков, А.О национальном характере образования и воспитания [Текст] // Нар. образование. – 2000. – № 4.
10. Палаткина, Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях [Текст] // Педагогика. – 2002. – № 5.
11. Ушинский, К.Д. Полн. собр. соч. [Текст]. – Т. 1.
12. Зеньковский, В.В. История русской философии [Текст]. – Ростов н/Д, 1999.
13. Куликова, С.В. Текст лекций к спецкурсу «Становление и развитие теории и практики национального образования в России XIX – начала XX в.» [Текст] : учеб. пособие. – Волгоград : Перемена. – 2-е изд. 2007. – 116 с.
14. Куликова, С.В. Интеграция традиций и инноваций как основа модернизации российского образования [Текст] // Интеграция образования. – 2004. – № 3.

¹ Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. 2002. № 5. С. 41–47.

ВНЕДРЕНИЕ МЕХАНИЗМОВ «НОВОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ» В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

В статье обозначены механизмы внедрения политики нового государственного управления (NPM) в сфере высшего образования России, целью которой является стимулирование предпринимательской работы вузов и предоставление им большей финансовой автономии. Авторы рассматривают такие вопросы, как распределение государственного финансирования между вузами, модель государственно-частного партнерства, применение новых требований к профессорско-преподавательскому составу, создание наблюдательных (попечительских) советов; дают рекомендации по внедрению механизмов NPM в систему высшего образования Российской Федерации.

новое государственное управление (NPM), реформирование системы высшего образования, государственно-частное партнерство, конкуренция, наблюдательные (попечительские) советы.

Конец XX века можно считать одним из переломных этапов в развитии университетского образования во всем мире и в России в том числе. Изменившиеся социально-экономические и политические реалии, усиливающаяся глобализация, доминирование вузов США поставили перед системами высшего образования новые задачи по функционированию и развитию в условиях конкурентной среды, необходимости поиска собственных источников доходов и сохранения при этом национальных образовательных традиций. Для того чтобы научить вузы работать на основе рыночных принципов, правительства многих стран западной Европы, Австралии, Новой Зеландии начали внедрять в университетский сектор концепцию нового государственного управления (англ. – new public management – NPM), которая до этого момента активно применялась в других областях государственного сектора. В ее основе лежит популярная в 80-х годах прошлого века неоллиберальная философия, а главными ценностями являются повышение эффективности работы, экономичность, продуктивность, прозрачность, конкуренция.

Реорганизация системы высшего образования согласно принципам нового государственного управления предполагает целый ряд изменений в работе вузов: усиление автономии, расширение полномочий руководства, создание образовательного рынка и конкурентной среды, стимулирование к поиску дополнительных источников доходов, применение в работе механизмов, типичных для частного бизнеса. Сегодняшний процесс реформирования систем высшего образования является самым масштабным за всю университетскую историю, так как перемены затрагивают не только организационную структуру высшего образования, но и его идеологию, основы академической и научно-исследовательской деятельности, заложенные еще в период зарождения национальных университетских моделей. Трансформацию системы высшего образования согласно принципам нового государственного управления можно без преувеличения назвать революцией в этой сфере. Причем происходящие в данный момент изменения являются лишь началом новой эры высшего образования.

Россия лишь в последнее время вводит механизмы нового государственного управления в университетский сектор, что допускает возможность использования только тех аспектов, которые уже доказали свою состоятельность в других странах, избежав при этом ошибочных вариантов. Зарубежный опыт показывает, что при внедрении принципов NPM необходимо учитывать специфику работы вузов каждой страны, сложившиеся академические традиции. В то же время в отечественной практике реструктуризации вузов напрямую не говорится о том, что именно принципы нового государственного управления лежат в ее основе. Однако характер проводимых изменений, их направленность на усиление автономии вузов, их стимулирование к поиску дополнительных источников доходов и укреплению взаимодействия с представителями промышленности и частного бизнеса наглядно демонстрируют реализацию принципов NPM в российской системе высшего образования. В то же время широкая общественность не знает, что является базисом проводимой реорганизации и к каким результатам это может привести. Данная тенденция представляется нам очень опасной. Механизмы нового государственного управления стали применяться в России без должного анализа их функционирования в системах высшего образования других стран и прогноза возможных негативных последствий их внедрения в работу российских университетов.

Одним из основных постулатов нового государственного управления является снижение роли государства в деятельности высших учебных заведений. Реформирование предполагает, что государство дистанцируется от прямого контроля над деятельностью вузов и сконцентрируется на выработке национальной образовательной стратегии и приоритетов. Вместо регулирования академического и научно-исследовательского процесса государство оценивает результаты работы университетов, а структура его взаимодействия с вузами меняется, приобретая более сложный и опосредованный характер. «Иерархическая модель отношений сменяется моделью отношений партнерства, к участию в котором государства также стремятся привлечь и других заинтересованных участников – бизнес и местные сообщества». При этом государству остаются наблюдательно-контролирующие функции, «безусловная роль катализатора и, в значительной степени, заказчика как образовательных услуг для населения, так и изменений в процессах управления высшим образованием»¹. Однако в Российской Федерации наблюдается обратная тенденция – государство стремится не потерять контроль над деятельностью вузов, что становится характерной чертой именно российского варианта внедрения механизмов нового государственного управления.

Важным аспектом анализируемой реформы является отсутствие опережающего роста государственных расходов на сферу образования. По сравнению с другими странами Россия тратит на систему высшего образования гораздо меньше средств. При этом нельзя сравнивать нашу страну с США или Великобританией, в которых государственные затраты на образование составляют менее 50 % от общего бюджета университета, так как системы работы вузов слишком сильно отличаются друг от друга. Кроме того, в этих странах подобное взаимодействие между университетами и государством складывалось десятилетиями, а в России снижение средств, предоставляемых вузам из бюджета, более чем на 30 % произошло

¹ Железов Б.В. Осмысление опыта реформ управление высшим образованием в ЕС // Вестн. междунар. организаций. 2008. №2. С. 35.

в течение последних нескольких лет. Возможный уход государства из университетской сферы или частичное сокращение поддержки вызывает серьезную тревогу.

Предполагается, что в процессе реформирования системы высшего образования в России произойдет естественный отсев неэффективных образовательных учреждений: лишь те, которые смогут составить достойную конкуренцию на мировом образовательном рынке, будут получать государственную поддержку. Одновременно, якобы, восстановится научно-исследовательский характер деятельности высшей школы. Алгоритм модернизации в обобщенном виде выглядит следующим образом:

1) придание особого статуса двум вузам Российской Федерации – Московскому государственному университету им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургскому государственному университету, являющимся лидерами в сфере образования нашей страны и представляющим Россию на глобальном образовательном рынке;

2) создание на конкурсной основе в регионах федеральных университетов, которые будут заниматься реализацией программ по приоритетным научным направлениям. Главной целью их деятельности является обеспечение высокого уровня образовательного процесса и научно-исследовательской работы. В состав федеральных вузов могут включаться несколько уже существующих учебных заведений путем их слияния (при объединении равных по потенциалу учебных заведений) или присоединения (в случае наличия одного сильного университета, являющегося лидером регионального рынка). В 2012 году такой статус имеют 8 вузов, к 2015 году их будет не меньше 16, а к 2020 году – более 20 (в перспективе – 40–50). С помощью создания федеральных университетов предполагается оптимизировать региональные образовательные структуры и укрепить связи университетов с экономикой и социальной сферой¹;

3) создание в регионах научно-исследовательских университетов, в которых будут работать передовые ученые и исследователи, получающие на конкурсной основе финансирование на разработку программ. В настоящее время на территории Российской Федерации работают 29 научно-исследовательских университетов. Они получают повышенное финансирование и обладают широкой академической, финансовой и организационной автономией. Ожидается, что они станут «локомотивами» развития экономики.

В результате проведенных изменений государство получит большую свободу в распределении ресурсов между образовательными учреждениями, что будет выглядеть следующим образом:

– государственное финансирование предоставляется в первую очередь самым перспективным и конкурентоспособным вузам;

– вводится система тендеров и ваучеров, позволяющая государству стимулировать развитие конкурентной среды между вузами. Годовой бюджет вуза изменяется с течением времени, и государство всячески стимулирует вузы к поиску дополнительных источников финансирования;

– разрастание рынка образовательных услуг за счет увеличения частных провайдеров способствует усилению конкуренции между организациями частного и государственного секторов;

¹ О состоянии и перспективах подготовки педагогических кадров в условиях модернизации страны : Материалы к выступлению министра образования и науки Российской Федерации Андрея Фурсенко на Правительственном часе в Совете Федерации. 2011, 12 октября URL : <http://mon.gov.ru/ruk/ministr/dok/8927/>

– вузы привлекают средства негосударственных фондов (спонсорство, выход на международные организации), а также изыскивают дополнительные источники доходов.

Федеральные и научно-исследовательские университеты станут ведущими вузами страны: общий объем бюджетных средств на реализацию программ их развития в 2010–2012 годах равен 69 миллиардам рублей, что составляет около 80 % от общего финансирования сектора высшего образования¹. С одной стороны, это способствует развитию данных университетов и их успеху на мировом образовательном рынке. Однако, с другой стороны, такое разделение неминуемо приведет к расслоению университетского сектора и его реорганизации по элитарному принципу. Очевидно, что ранжирование вузов в российской образовательной системе происходит искусственным путем за счет усиления позиций одних образовательных учреждений и ограничения других, что противоречит принципам создания реальной конкурентной среды и изначально ставит университеты в неодинаковые условия.

Следующим важным аспектом реформирования является укрепление связей между университетами и представителями промышленности и частного бизнеса. Идеологи реформ возлагают большие надежды на модель государственно-частного партнерства, которое «не только обеспечит приток дополнительных средств в образование, но и станет залогом его высокой гибкости и адекватности требованиям инновационной экономики»². Пока же частные инвесторы в России, за редким исключением, не готовы вкладывать деньги в сферу образования, особенно если речь идет о долгосрочных проектах. Кроме того, преподаватели университетов с опасением относятся к идее участия частного бизнеса в работе вузов, так как это может вызвать определенную зависимость в построении учебного процесса, ограничить академическую свободу и изменить процесс принятия решений по ряду вопросов.

Обратим внимание на то, что многие исследователи реформ NPM предостерегают от излишнего идеализирования модели государственно-частного партнерства, утверждая, что она далеко не всегда привлекательна для государства в силу сложности законодательного оформления, возможного увеличения государственных вложений и даже потенциального риска потери контроля над этим партнерством³. Можно предположить, что в России эти риски будут минимизированы, так как основными источниками финансирования крупных проектов являются большие компании, работающие в секторе ресурсов (нефть, газ и т.д.), а главным акционером в них является государство. И, по всей видимости, именно такие компании смогут работать с образовательными учреждениями на правах государственно-частного партнерства.

Стратегия развития системы высшего образования предполагает, что потенциальные работодатели или их представители будут принимать участие в раз-

¹ Сафаралиев Г. Особенности реформирования высшего образования в России // Ректор вуза. 2011. № 9. С. 6.

² Российской образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. /под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. С. 24.

³ Sigman C. The Impact of “New Public Management” on Russian Higher Education. Paris: Ifri, 2008. P. 16.

работке государственных образовательных стандартов и процедурах контроля качества. На базе университетов при участии бизнеса будут созданы технопарки, бизнес-инкубаторы, центры распространения технологий и венчурные предприятия. Однако следует заметить, что хотя государство в настоящее время активно продвигает идею кооперации бизнеса и образования, реальных шагов по снятию барьеров для внедрения частного капитала в эту сферу пока не сделано. Мировая практика показывает, что одним из способов привлечения внебюджетных источников финансирования в образовательный сектор является изменение в системе налогообложения для предприятий и организаций, заинтересованных в сотрудничестве с вузами. В России пока не предоставляется никаких льгот или привилегий для компаний, желающих спонсировать научно-исследовательские или образовательные проекты. По всей видимости, это опять же объясняется тем фактом, что государство боится потерять контроль над образовательной сферой и действует в этом вопросе крайне осторожно.

Работа современного университета подразумевает расширение принципа открытости системы высшего образования, являющегося важным компонентом новой образовательной модели. Она предполагает тесное взаимодействие университетов между собой, а также с другими социальными институтами и общественными организациями, участие в международных научно-исследовательских проектах, обмен опытом и расширение академической мобильности среди студентов и преподавателей, что будет способствовать тому, что российская система высшего образования займет достойные позиции на мировом образовательном рынке.

Принцип открытости также подразумевает, что деятельность вузов станет прозрачнее – это будет достигаться путем размещения максимального количества информации в Интернете и других СМИ. Реформирование системы работы вуза предполагает доступность его основных законодательных документов (устава, свидетельства о государственной регистрации, плана финансово-хозяйственной деятельности, бухгалтерской отчетности и т.д.) не только для государства, но и для широкой общественности и бизнес-сообщества. В то же время прозрачности деятельности вузов будет способствовать усиление контроля со стороны внешних источников управления через введение обязательной публичной отчетности образовательных учреждений, проведение независимых экзаменов и разработкой новых механизмов диалога с потребителями (например, проведение опросов и анкетирования выпускников и работодателей).

Прозрачность работы университетов будет также обеспечиваться созданием системы их рейтингов. Для федеральных университетов главной задачей станет попадание в международные рейтинги вузов. В настоящее время существует несколько популярных мировых рейтингов – THES (Великобритания), ARWU и ARWU-FIELD (шанхайские рейтинги). При составлении первого учитываются такие аспекты, как соотношение численности студентов и персонала, средние баллы по предметам, затраты на обучение одного студента, процент выпускников, работающих по специальности. Шанхайские рейтинги выстраивают свою иерархию по академическим и научным достижениям (качество образования, результаты исследований, индекс цитирования, количество опубликованных статей в престижных журналах, академические достижения)¹. Несмотря на то, что многие

¹ Беляев В., Жабурев Г. Болонский процесс – попытка конкуренции // Высш. образование в России. 2006. № 4. С. 36–37.

университеты и исследователи критикуют критерии и индикаторы, которые лежат в основе этих рейтингов, они остаются главными ориентирами для руководства вузов, государственных деятелей и студентов. Поэтому попадание в рейтинговые списки является необходимым условием для успешной работы университета на глобальном образовательном рынке и повышения его конкурентоспособности. Университетам необходимо развивать академическую мобильность среди студентов и преподавателей, представлять передовые исследовательские работы, публиковать статьи в международных изданиях, внедрять инновационные идеи и проекты, привлекать высококвалифицированных специалистов, улучшать материально-техническую базу, усиливать авторитет вуза в стране и за рубежом. Национальные университеты должны стремиться занять высокие места в рейтинге вузов Министерства образования и науки РФ. При его составлении учитывается ряд показателей: площадь вуза, наличие филиалов, обеспеченность учебниками, персональными компьютерами и местами в общежитии, величина приема и конкурса на вступительных экзаменах, количество защищенных диссертаций, публикаций профессорско-преподавательского состава и ряд других параметров.

Рейтинговые механизмы пока не получили широкого распространения в практике российской высшей школы, однако будут развиваться в ближайшем будущем. Университеты обяжут внимательнее относиться к тем параметрам работы, которые важны для попадания в рейтинговые списки. В то же время многие международные критерии качества и распространенные за рубежом процедуры оценки не всегда применимы к российским реалиям, так как в нашей стране традиционно все стандарты обучения устанавливаются государством и для внедрения подобных изменений требуется значительное количество времени.

В рамках реформирования системы высшего образования новые требования предъявляются и к преподавателям вузов. Главным из них становится участие в научно-исследовательской деятельности, что будет отражаться на заработной плате через систему доплат, поощрений и грантов. Планируется, что к 2015 году процент преподавателей, занимающихся научными исследованиями, возрастет с нынешних 16–17 до 35 %, а к 2020 году – до 42 %. В федеральных исследовательских университетах цифры должны измениться соответственно с 65 до 75 %¹. В течение ближайших 10 лет, по мнению авторов проводимых реформ, необходимо обновить преподавательский состав вузов, с тем чтобы привлечь туда новых специалистов, которые смогут восстановить исследовательскую сферу деятельности университетов, что впоследствии будет способствовать созданию и внедрению инноваций. Таким преподавателям государство предоставит стартовые гранты, а также обеспечит финансирование участия в международных проектах и долгосрочных стажировках в вузах Российской Федерации и за рубежом. Кроме того, в российские вузы будут активно привлекаться специалисты из других стран.

Здесь у нас все как обычно – «гладко вписано в бумаги, да забыли про овраги, а по ним ходить» (Л. Толстой). Сразу срываешься со стиля академической статьи. Экономисты гладко все для нас, педагогов, расписали, может быть, и нам, педагогам, что-нибудь о развитии страны написать, чтобы так сразу – раз, и потекли молочные реки, раз, и зарплата у вузовского профессора, как говорит министр Фурсенко, пользуясь информацией экономистов, уже 50 тысяч! А зачем тогда все преподаватели вузов отчитываются ежегодно по научно-исследовательской

¹ Российской образование – 2020... С. 29.

работе, многостраничные отчеты готовят? Кафедры и факультеты их многократно увеличивают, но в них четко написано: наукой занимаются 100 % преподавателей! А если не занимаются, то почему отчеты в министерстве принимаются? А ежели нужно менять старых преподавателей, то откуда молодых и талантливых набрать, когда подкошена вся система подготовки научных кадров, когда отсутствует мотивация к занятиям научной работой?!

Современная концепция развития высшего образования предполагает также, что молодым перспективным исследователям и преподавателям будут выделяться гранты, не привязанные к конкретному вузу, с тем, чтобы они могли самостоятельно выбрать место работы. Университеты, в свою очередь, будут заинтересованы в привлечении таких преподавателей в свой штат. Кроме того, всячески поощряются идеи прихода представителей бизнес-сообщества в университеты с целью преподавания, а также возможности сочетания академической и предпринимательской деятельности¹. В этом случае непонятно, каким образом увеличение количества преподавателей-совместителей в вузе может способствовать развитию академической школы данного университета и сохранению образовательных традиций. Идея гибкости преподавательской карьеры, заложенная в основу реформирования системы высшего образования, фактически означает, что преподаватель по своей сути становится предпринимателем, что совершенно не характерно для практики отечественной высшей школы.

Следующим аспектом реформирования системы высшего образования Российской Федерации является создание наблюдательных (попечительских) советов на базе университетов, которые будут состоять из представителей региональной власти, общественности, бизнеса, работников университета. Законодательно определяется, что количество членов наблюдательного совета должно составлять от 5 до 11 человек (при этом в нем не более 1/3 состава должны занимать представители органов власти, не менее 1/3 – работники университета и не менее 1 человека – представители общественности). Следует отметить, что по сравнению со странами Европы наблюдательные советы в российских вузах будут не только играть консультационную роль, но и принимать значительную часть решений по работе вуза и иметь достаточно широкие полномочия. Основными функциями наблюдательного совета являются: составление рекомендаций по внесению изменений в деятельность учебных заведений, согласование вопросов открытия и закрытия филиалов и представительств вуза, одобрение сделок с имуществом, выдача заключения по проекту плана финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения и работе с кредитными организациями, принятие решения по проведению аудита годовой бухгалтерской отчетности автономного учреждения, утверждение отчетности².

Одной из функций наблюдательного совета станет назначение ректора. В идеале это должно привести к тому, что во главе университетов встанут профессиональные академические менеджеры, владеющие современными технологиями проектного управления. В реальной практике в большинстве случаев руководитель выступает либо как управленец, либо как ученый, что в любом случае может привести к системным ошибкам в руководстве вузом. Проводя параллели с европей-

¹ Российской образование – 2020... С. 30.

² Абанкина И.В. Совершенствование правового положения государственных (муниципальных) учреждений. URL : www.zouodo.ru/files/sravneniya.ppt

скими странами, следует отметить, что там до сих пор остается проблема привлечения таких специалистов в образовательную сферу. Поэтому в нашей стране речь может, скорее, идти о получении дополнительного образования академическими работниками, занимающими эти должности. В то же время следует отметить, что в настоящее время механизмы создания попечительских советов недостаточно прозрачны, и в российских реалиях в них вполне могут оказаться далекие от сферы образования люди, которые не смогут оказать вузу никакой помощи. Кроме того, процесс согласования решений между попечительским советом и руководством вуза может осложнить работу университета.

Проанализировав происходящие изменения в системе высшего образования Российской Федерации, мы предлагаем для обсуждения следующие рекомендации, способствующие, на наш взгляд, естественному внедрению принципов нового государственного управления:

- нельзя допустить дальнейшего снижения государственного финансирования вузов до тех пор, пока они полностью не адаптируются к работе в новых условиях;

- стимулирование вуза к поиску собственных источников доходов не должно становиться приоритетом его деятельности, так как университет не является коммерческой организацией и обладает рядом обязательств перед обществом, прежде всего в воспроизводстве культуры и интеллекта. Кроме того, маркетингизация академической деятельности неминуемо ведет к потере национальных образовательных традиций;

- необходимо развивать государственно-частное партнерство и взаимосвязь вузов с представителями бизнеса и промышленности путем создания льгот для последних, при этом механизмы совместной работы должны быть тщательно прописаны в законодательных документах;

- следует культивировать реальную конкурентную среду между университетами, постепенно апробируя критерии и показатели эффективности их работы, а не ранжировать вузы искусственным путем, не имея достаточно обоснованной и открытой системы их оценки;

- новации в системе подготовки, переподготовки и ротации вузовских преподавателей не должны разрушать академические традиции и фундаментальные основы построения учебного процесса (профессор в университете – не для продажи образовательных услуг!);

- при создании наблюдательных (попечительских) советов необходимо тщательно прописать механизмы их работы и взаимодействия с руководством вузов.

Последствия внедрения реформ в систему российского образования на современном этапе его развития предсказать довольно сложно, так как реалии перехода на новую образовательную парадигму и выстраивание системы работы университетов в изменившихся условиях на самом деле гораздо сложнее и запутаннее, чем это может показаться при изучении основных постулатов концепции NPM. Поэтому так необходимо изучение опыта других стран, уже прошедших через многие аналогичные пути развития своего вузовского образования. Поэтому так важно вести дискуссии по всем возникающим и неисследованным проблемам интеграции в мировое образовательное пространство.

Список использованной литературы

1. Абанкина, И.В. Совершенствование правового положения государственных (муниципальных) учреждений [Электронный ресурс]. – URL : www.zouodo.ru/files/sravneniya.ppt
2. Беляев, В. Болонский процесс – попытка конкуренции [Текст] / В.Беляев, Г.Жабрев // Высш. образование в России. – 2006. – № 4. – С. 33–41.
3. Железов, Б.В. Осмысление опыта реформ управление высшим образованием в ЕС [Текст] // Вестн. междунар. организаций – 2008. – № 2. – С. 27–35.
4. О состоянии и перспективах подготовки педагогических кадров в условиях модернизации страны [Электронный ресурс] : Материалы к выступлению министра образования и науки Российской Федерации Андрея Фурсенко на Правительственном часе в Совете Федерации. – 2011, 12 октября. – URL : <http://mon.gov.ru/ruk/ministr/dok/8927/>
5. Романов, А.А. Образование как гарант национальной безопасности в условиях реформирования высшей школы [Текст] / А.А. Романов, Ю.Н. Фирсова // Изв. Акад. пед. и соц. наук. XV. Часть I. – Москва, 2011. – С. 59–65.
6. Российской образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст] : к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», М., 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина ; Гос. ун-т – Высш. шк. экономики. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.
7. Сафаралиев, Г. Особенности реформирования высшего образования в России [Текст] // Ректор вуза. – 2011. – № 9. – С. 4–9.
8. Фирсова, Ю.Н. Стратегия интернализации системы высшего образования в Европе [Текст] / Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 150–157.
9. Sigman, C. The Impact of «New Public Management» on Russian Higher Education. [Text]. – Paris : Ifri, 2008.



Памятные даты

75 ЛЕТ Э.Д. ДНЕПРОВУ

М.В. Богуславский

ИСТОРИЯ СОВРЕМЕННОСТИ: К 75-ЛЕТИЮ АКАДЕМИКА РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ Э.Д. ДНЕПРОВА

Редким людям выпадает судьба не только описывать историю, но и творить ее. К их числу по праву принадлежит академик РАО, доктор педагогических наук Эдуард Дмитриевич Днепров. За большой вклад в развитие педагогической науки и в связи с 75-летием Э.Д. Днепров награжден Золотой медалью Российской академии образования «За достижения в науке».

Эдуард Дмитриевич Днепров родился 10 декабря 1936 года в Москве в семье морского офицера, что во многом и обусловило первоначальный выбор его жизненного пути – он начинает свою трудовую деятельность юнгой Балтийского флота, оканчивает Ленинградское нахимовское училище, а затем с отличием штурманский факультет Высшего военно-морского училища имени М.В. Фрунзе. С 1958 по 1971 годы штурман Днепров служил на боевых кораблях Северного и Балтийского флотов.

В это время у него пробуждается стремление к научной деятельности в сфере гуманитарных дисциплин. Яркий литературный талант, проявившийся еще в юности, требовал своего развития. В 1961 году Э.Д. Днепров с отличием окончил факультет журналистики Ленинградского государственного университета по специальности «филолог-журналист». Здесь он под руководством своего крестного научного отца – знаменитого историка, профессора Анатолия Васильевича Предтеченского – написал дипломную работу по общественному движению 1860-х годов. Так, еще на университетской скамье стала выкристаллизовываться приоритетная сфера научного поиска Эдуарда Дмитриевича.

В 1967 году он защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук по теме «Морской сборник» в общественном движении периода первой революционной ситуации в России». Как видно из названия, в этом труде удивительно органично переплелись как те сферы, в которых протекала его жизнь ученого и морского офицера, так и перспективы, которые еще только уга-

дывались. В диссертации Э.Д. Днепров широко рассмотрел проблемы российских, в том числе образовательных, реформ и общественно-педагогического движения 60-х годов XIX века, что в конечном итоге и обусловило его научное, а позднее и личностное самоопределение.

Успешно совмещая в течение 10 лет службу на флоте и научно-исследовательскую деятельность, Э.Д. Днепров прошел школу таких выдающихся отечественных историков, как академики АН СССР Н.М. Дружинин и М.В. Нечкина, профессора А.В. Предтеченский и П.А. Зайончковский. От многолетнего общения с этими замечательными учеными он воспринял широту кругозора, историзм и системность мышления, историческую интуицию, способность к глубокой аналитике, умение видеть корни и генезис явлений, их последствия.

В 1971 году капитан-лейтенант Э.Д. Днепров демобилизовывается с военной службы, получив отменную характеристику. В ней указывалось, что ему «свойственны стратегическое мышление, умение мгновенно ориентироваться в ситуации, быстрота реакции, твердость, решительность, редкостная выносливость и трудоспособность». Характеристику вершила удивительная по своей прозорливости фраза: «на корабельном мостике в экстремальных условиях ему нет равных».

После демобилизации Эдуард Дмитриевич оказывается в новой для него академической среде – он работает старшим научным сотрудником лаборатории истории отечественной школы и педагогики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР. В 1974–1976 годах Э.Д. Днепров трудится на ответственном посту главного редактора издательства «Педагогика». А в 1978–1988 годах снова работает в НИИ общей педагогики заведующим лабораторией истории отечественной школы и педагогики.

Эти годы деятельности Э.Д. Днепров в целом оказались очень плодотворными и обогатили российскую историю педагогики фундаментальными трудами. **Дискурс основных научных интересов ученого концентрировался на трех взаимосвязанных и новаторских для того времени проблемах: образовательная политика, общественно-педагогическое движение, становление и развитие системы образования в России.** При этом ученый, впервые в нашей историко-педагогической науке, выделил в качестве самостоятельной сферы исследования историю образования, которая ранее растворялась в истории педагогики. Это стирало и грани, и саму предметную сущность двух составляющих частей данной области знания: истории педагогической мысли, педагогической науки и истории образовательной практики в самом широком смысле этого слова – от образовательной политики и школьного строительства до организации учебно-воспитательного процесса.

В сотрудничестве с научно-педагогической библиотекой им. К.Д. Ушинского Эдуард Дмитриевич подготовил капитальный, объемом свыше 80 печатных листов, библиографический указатель «Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977 гг.». Этот указатель, вышедший в 1979 году, включал более 10 тысяч наименований (аннотированных книг, брошюр, статей, диссертаций, расписанных по главам), обеспечивал более 100 входных «ключей» для поиска необходимой литературы. Не удивительно, что этот труд был признан лучшим советским библиографическим изданием.

Не остановившись на этом, ученый осуществил выпуск серии историографических работ, дававших детальный анализ всей историко-педагогической литературы, что положило начало новой области историко-педагогического знания – педагогической историографии, т.е. самопознанию истории педагогики.

Э.Д. Днепров был инициатором научных публикаций отечественного и мирового педагогического наследия, в том числе серии «Педагогическая библиотека», в которой вышло более 50 томов. Он задал эталон этой серии, подготовив в 1974 году, к 150-летию со дня рождения К.Д. Ушинского, двухтомник его избранных сочинений.

Ученый – автор глав и редактор четырех «дореволюционных» томов «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР», в которых давался трезвый, реальный анализ трудного процесса становления и развития отечественной школы и педагогики в сцеплении и противостоянии многих факторов. Здесь явно чувствовались новые веяния, зарождавшиеся в исторической науке, которая все более решительно отходила от начетничества и догматизма. Он **впервые на большом фактическом историко-педагогическом материале обосновал и реализовал необходимость системного рассмотрения российского образования и педагогической мысли, их тенденций и закономерностей в контексте общего развития страны и отечественной мысли.**

Образование, педагогика начинали превращаться из «вещи в себе» в один из важнейших факторов социального, культурного, научного развития России. Также впервые Днепров представил образовательную политику как органичную часть внутренней политики государства, вырабатываемую в противостоянии с российским общественно-педагогическим движением. Так в его работах зародилось новое направление исследований – политическая история отечественного образования.

Очень значимым являлось то, что **все труды Э.Д. Днепровы были изнутри подсвечены социальным звучанием, в них постоянно осуществлялся диалог истории и современности, в результате чего педагогические феномены прошлого резко актуализировались, проявлялись их подлинный смысл и социальная значимость.**

В дальнейшем судьба Э.Д. Днепровы вновь делает резкий поворот и выводит его из тишины академического кабинета. В 1984–1987 годах он выступает с циклом остро критических и ярко публицистических статей в газетах «Правда» и «Учительская газета», решительно призывавших к кардинальному обновлению, гуманизации и демократизации советской системы образования. Лейтмотивом статей был заявленный автором лозунг «реформа реформы». Эти статьи постепенно выстраивали стройную концепцию новой образовательной реформы, готовили к ней учительское сообщество, общественное сознание.

1 июня 1988 года Э.Д. Днепров возглавил Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» при Гособразовании СССР, подготовивший реформу советской системы образования на демократических и гуманистических началах. ВНИК стал творческим коллективом нового типа, собравшим в себе лучших представителей различных областей знания и ставшим основоположником и своеобразным символом перестройки отечественного образования и педагогической науки. **Основная заслуга Э.Д. Днепровы и возглавляемого им коллектива состояла в разработке новых философско-теоретических и социально-педагогических оснований современной школьной реформы, общих контуров и механизмов создания демократической и гуманистической школы.** Предложенная ВНИК Концепция общего среднего образования и реформирования школы была принята на Всесоюзном съезде работников народного образования в декабре 1988 года.

В 1990 году Э.Д. Днепров был избран министром образования Российской Федерации и находился на этом посту на протяжении трех лет. Будучи первым министром образования свободной России, он заложил основы новой образовательной политики страны, разработал четкую стратегию и программу реформирования российского образования, его экономический и правовой фундамент. Под его руководством был подготовлен и принят прогрессивный Закон «Об образовании» (1992 год). В итоге в начале 1990-х годов Россия имела комплексный, развернутый и успешно реализуемый план современной образовательной реформы, одобренный передовым педагогическим сообществом страны, Правительством Российской Федерации.

В дальнейшем Эдуард Дмитриевич был советником Президента РФ по вопросам политики в области образования и гуманитарных реформ, работал директором ряда институтов Министерства образования.

На протяжении первой половины 1990-х годов Э.Д. Днепров защищает докторскую диссертацию и публикует ряд книг, написанных на основе соединения истории и современности: «Четвертая школьная реформа в России», «Пересмотр Закона об образовании: опасности и необходимость», «Школьная реформа между «вчера» и «завтра» и другие.

В этих трудах, проанализировав двухвековую историю образовательной политики в России, автор выделил четыре школьные реформы, реально повлиявшие на судьбы российской школы: 1804, 1864, 1918 годов и конца 80-х – первой половины 90-х годов XX века. В результате системного и многофакторного анализа Э.Д. Днепров установил суть школьных контрреформ и псевдореформ, на широком историческом контексте представил современную реформу образования, раскрыл ее истоки, философско-теоретические основания, существо и особенности различных этапов. На страницах этих книг впервые историк образования и образовательных реформ в России вместе с тем выступал и как крупный, самостоятельный деятель этой истории, как реальный реформатор российской школы. Также впервые реальный реформатор данной школы проявил себя одновременно в качестве теоретика и историка проводимой образовательной реформы.

В цикле этих работ ученый **обосновал как самостоятельную и актуальную область исследований новейшую историю российского образования.** Так окончательно определилась область деятельности Э.Д. Днепророва – современная образовательная политика в контексте развития исторического процесса. Данный тренд был им продолжен в цикле публицистических статей и научных трудов второй половины 1990-х годов – первого десятилетия XXI века.

Э.Д. Днепров – автор 20 книг и брошюр по политологии образования. Среди них такие фундаментальные труды, как «Современная школьная реформа в России» (1998 год), двухтомник «Образование и политика» (2006 год).

Выдающийся вклад в историко-педагогическую науку Э.Д. Днепров внес своими последними по времени трудами: «Российское образование в XIX – начале XXI в.» в двух томах (том 1 «Политическая история российского образования, том 2 «Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ)») и «Новейшая политическая история российского образования» (2011 год).

Эти талантливо написанные книги, как и сотни опубликованных Э.Д. Днепровым за последние 20 лет публицистических статей, рельефно отражают и ярко

выраженную гражданскую позицию автора, и его вулканический темперамент. Значимость этих фундаментальных трудов чрезвычайно высока. Во-первых, в них содержится опыт глубокого, всестороннего теоретического и исторического осмысления одной из важнейших российских реформ – реформы образования в контексте как отечественного и мирового опыта развития образования, так и трудностей, проблем современных российских преобразований. Во-вторых, это действенный, проверенный временем, серьезный фактор развития самого российского образования, стратегии его созидательного реформирования, выработки конструктивной образовательной политики, отвечающей требованиям времени и интересам страны. В них ярко просматривается мейнстрим и научной, и государственно-общественной деятельности Эдуарда Дмитриевича: выстраивание сферы образования, прежде всего российского, как образца демократии, как модели гражданского общества.

Вместе с тем на протяжении последнего времени Э.Д. Днепров активно разрабатывал и проблемы истории педагогики. Среди наиболее значимых его трудов можно выделить издание в 2005 году собрания сочинений К.Д. Ушинского в четырех томах, включившего полный текст главного научного труда классика «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Это, безусловно, лучшее издание избранных работ К.Д. Ушинского, вышедших впервые без цензурных купюр.

На данной основе ученым была подготовлена обстоятельная монография «Ушинский и современность», оснащенная фундаментальным научным аппаратом, в котором дается новая трактовка педагогического наследия К.Д. Ушинского и проводится лейтмотив всего издания: органичная взаимосвязь идей и деятельности К.Д. Ушинского и современных проблем российского образования.

Из новых трудов юбиляра назовем также капитальную монографию (в соавторстве) «Женское образование в России» (2009 год).

В настоящее время Э.Д. Днепров – профессор Государственного университета «Высшая школа экономики» и научный руководитель Научной педагогической библиотеки имени К.Д. Ушинского.

Г.Б. Корнетов

75 ЛЕТ ЭДУАРДУ ДМИТРИЕВИЧУ ДНЕПРОВУ

При одном упоминании имени Эдуарда Дмитриевича Днепровца невольно вспоминаются крылатые слова классика: «Какая глыба! Какой матерый человечик!». Действительно, масштаб и разносторонность его личности поистине поразительны.

Э.Д. Днепров – моряк, капитан-лейтенант военно-морского флота, окончивший Ленинградское военное нахимовское училище и штурманский факультет Высшего военно-морского училища имени М.В. Фрунзе, прослуживший 12 лет на кораблях Северного и Балтийского флотов.

Э.Д. Днепров – журналист, выпускник факультета журналистики Ленинградского государственного университета, автор множества публицистических статей, посвященных самым острым проблемам отечественного образования.

Э.Д. Днепров – историк, ученик профессора А.В. Предтеченского и академика М.В. Нечкиной, окончивший аспирантуру по исторической специальности и защитивший диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук.

Э.Д. Днепров – исследователь образования, доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, создатель таких направлений научных исследований, как педагогическая историография и политическая история отечественного образования, составитель лучшей в нашей стране историко-педагогической библиографии, автор фундаментальных трудов по истории отечественного образования XIX – начала XXI века, исследователь педагогического наследия К.Д. Ушинского.

Э.Д. Днепров – издатель, главный редактор крупнейшего в СССР научно-педагогического издательства «Педагогика», инициировавший и принявший самое активное личное участие в издании фундаментальных серий «Педагогическая библиотека» и «Новая педагогическая библиотека».

Э.Д. Днепров – организатор науки, заведующий лабораторией истории отечественной школы и педагогики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР, редактор двух томов академического издания «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР», создатель и руководитель Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа», директор Центра педагогических инноваций, директор Федерального института планирования образования.

Э.Д. Днепров – общественный и государственный деятель, политик и реформатор, один из лидеров общественно-педагогического движения второй половины 1980-х – начала 1990-х годов, первый (и единственный) избранный министр образования России (1990–1992 годы), один из инициаторов и авторов концепции модернизации российского образования 2000-х годов. В глазах широкой педагогической общественности Э.Д. Днепров – последовательный реформатор образования, яростный борец за его демократизацию и гуманизацию, непримиримый критик наследия тоталитарной школы и государственного диктата в образовательной сфере.

Я познакомился с Эдуардом Дмитриевичем осенью 1983 года, когда пришел работать в НИИ общей педагогики АПН СССР (ныне Институт теории и истории педагогики РАО). В то время в институте работало много интересных людей, в частности, такие выдающиеся ученые и масштабные личности, как И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин. Но Э.Д. Днепров и на фоне яркого окружения выделялся смелостью мыслей и оригинальностью суждений, фантастической работоспособностью и принципиальностью позиции. Помню, что многочисленные партийные собрания в те годы, как правило, делились на две части – до и после выступлений Днепровы, резких, неординарных, ломающих привычные стереотипы. С легкой руки Эдуарда Дмитриевича, который предложил мне, тогда только начинающему свой путь в науке младшему научному сотруднику, написать раздел по истории первобытного воспитания в первый том «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР», я выбрал темой своей кандидатской диссертации «Становление и развитие воспитания в доклассовом обществе»¹.

¹ Раздел был написан совместно с Б.М. Бим-Бадом. Однако в издательстве «Педагогика», сокращая существенно превышенный объем тома, этот раздел решили не включать в окончательный вариант книги. Диссертация же была мной успешно защищена в 1988 году.

Именно с деятельностью Э.Д. Днепров как исследователя и организатора науки во многом был связан позитивный рывок в истории педагогики, который начался в нашей стране в те годы. Этот рывок, в частности, выражался в обращении к новейшим достижениям истории и других социально-гуманитарных дисциплин и естественным образом опирался на колоссальную историографическую и библиографическую работу, проделанную Днепровым в 1970-е годы. По словам Б.М. Бим-Бада, «фундаментальные труды составляют гордость отечественной историографии и сами служат источниками для теоретиков и историков образования».

Последняя советская реформа школы, объявленная в 1984 году, несмотря на активную официальную пропаганду, вызвала резко негативное отношение педагогической общественности. Выразителем этих критических настроений стал Э.Д. Днепров, открыто высказывавший свое мнение и подкреплявший его ссылками на исторический опыт. Вскоре он вместе В.Ф. Матвеевым и С.Л. Соловейчиком возглавил нарастающее общественно-педагогическое движение, возникшее на фоне горбачевских реформ второй половины 1980-х годов. Э.Д. Днепров, став лидером его научного крыла, сумел объединить в созданном по его инициативе в 1988 году Временном научно-исследовательском коллективе «Школа» людей, за два года подготовивших пакет документов, в которых получила последовательное воплощение совершенно новая демократическая и гуманистическая концепция развития всех уровней отечественного образования, системы его управления, экономического и кадрового обеспечения. Эти документы получили самую широкую поддержку общественности, причем не только педагогической. Именно они составили фундамент тех реформ российского образования, которые проводил Э.Д. Днепров будучи в 1990–1992 годах министром образования. На протяжении всех последующих лет он продолжал последовательно отстаивать идеалы демократизации образования, необходимость всяческой поддержки общественной составляющей в его развитии.

Э.Д. Днепров – также выдающийся ученый – историк отечественного образования, стоящий у истоков таких отраслей историко-педагогического знания, как отечественная педагогическая историография и политическая история российского образования.

Множество публикаций ученого и политика Э.Д. Днепров (а их около 400) можно условно разделить на две большие группы: во-первых, публикации, посвященные проблемам истории образования, педагогического наследия, и, во-вторых, публикации по острейшим проблемам политики, практики и теории современного образования. Причем свои историко-педагогические работы Э.Д. Днепров, как правило, писал в контексте самых злободневных вопросов сегодняшнего дня, а при анализе современности он всегда в полном объеме старался опереться на опыт и уроки истории.

Работы Э.Д. Днепров, опубликованные в 1960-е – середине 1980-х годов, по своей тематике главным образом историко-педагогические. Работы, опубликованные в конце 1980-х – 1990-х годах, по преимуществу обращены к проблемам современного образования. В 2000-х годах Э.Д. Днепров вновь стал уделять значительное внимание историко-педагогической проблематике. В ряду его историко-педагогических публикаций последнего десятилетия помимо многочисленных статей – четыре тома избранных произведений К.Д. Ушинского, снабженных обстоятельными комментариями и обширными статьями, монографии «Ушинский

и современность» и «Женское образование в России». В 2006 году Э.Д. Днепров издал обстоятельное двухтомное исследование «Образование и политика. Новейшая история российского образования», а в 2011 году – его переработанную однотомную версию «Новейшая политическая история российского образования».

В 2011 году, к своему 75-летию юбилею, Э.Д. Днепров обобщил и свел воедино результаты полувековых исследований истории отечественного образования. Они представлены в монографии «Российское образование в XIX – начале XX века»¹. Эта монография – выдающееся явление историко-педагогической науки.

Фундаментальное исследование Э.Д. Днепров опирается на уникальную источниковую базу. Он условно разделяет использованные источники на шесть групп: 1) законодательные акты; 2) документы высших органов власти; 3) делопроизводственная документация различных министерств и ведомств; 4) статистические источники; 5) периодическая печать; 6) мемуары, дневники и эпистолярные источники.

Многие документы Э.Д. Днепров привлекает впервые. Например, наряду с широко используемыми документами фонда департамента народного просвещения² он опирается на документы тех министерств, в ведении которых находилось значительное количество образовательных учреждений дореволюционной России – Министерства путей сообщения, Военного министерства, Морского министерства, Министерства финансов, Министерства юстиции, Министерства государственных имуществ, Министерства императорского двора и уделов, а также Духовного ведомства и Ведомства учреждений императрицы Марии. Системно в историко-педагогических исследованиях эти документы никогда ранее не использовались. Впервые в научный оборот было введено и обобщено огромное количество статистических источников.

Э.Д. Днепров начинает свою книгу словами, которые являются как бы лейтмотивом всего фундаментального исследования: «Размышляя над кардинальными проблемами современности, всякий сколько-нибудь просвещенный человек не может не видеть, что их истоки лежат в прошлом. Что без выявления и понимания этих истоков современные проблемы вряд ли могут быть успешно разрешены. Это очевидное обстоятельство приводит к выводу о наличии в историческом процессе таких постоянно действующих факторов, которые не только связывают историю с современностью, но и в значительной мере детерминируют современность историей. Выявление и анализ таких факторов, прочерчивающих сквозные линии в историческом пространстве (от прошедшего к современному и будущему), – *основная задача всякого мыслящего историка и политика*».

В первом томе, во-первых, осмысливается неразрывная связь истории и современной ситуации в образовании, раскрывается специфика образовательной политики как предмета исследования, дается обстоятельный обзор источников. Во-вторых, рассматривается образование в системе внутренней политики самодержавия: анализируются государственные и общественные факторы развития образования, дается краткий обзор эволюции государственной образовательной доктрины в XVIII веке и опыта ее практической реализации, показывается становление государственной системы образования в начале XIX века, анализируется доктрина «охранительного просвещения» как идеологической основы образовательной поли-

¹ Т. 1. Политическая история российского образования. М. : Мариос, 2011. 648 с. ; Т. 2. Становление и развитие системы российского образования. М. : Мариос, 2011. 672 с.

² Фонд 733 Центрального государственного исторического архива.

тики самодержавия, прослеживаются основные этапы реформ и контрреформ в образовании, рассматривается роль образования как «социального трансформатора». В-третьих, исследуется политика самодержавия по отношению к различным звеньям системы образования: раскрывается политический характер университетского вопроса в России, анализируется политика по отношению к средней школе, женской средней школе, начальной школе, рассматриваются реформа профессионального образования, а также образовательная политика самодержавия в национальных районах России. В-четвертых, осмысливаются опыт и уроки политической истории российского образования в XIX – начале XX века.

Обобщая результаты проведенного исследования, Э.Д. Днепров формулирует три закономерности развития отечественного образования. Во-первых, это осуществление фундаментальных образовательных реформ в России в периоды общественного подъема, их упреждающий характер по отношению к другим социальным преобразованиям. Во-вторых, жизненность и эффективность образовательных реформ зависели от: а) их способности аккумулировать идейный потенциал, социально-педагогические и технологические достижения предшествовавших этапов развития образования; б) глубины поднимаемых реформами образовательных пластов, перспективности предлагаемых социально-педагогических и собственно педагогических решений; в) их способности к самокорректировке и саморазвитию начатых преобразований; г) степени их общественной защищенности, меры общественного участия в подготовке и проведении реформ. В-третьих, власть, осуществляющая деформацию школы, не властна над политическими, социальными и экономическими последствиями, которыми платит школа за свою ломку, а точнее – платят общество и государство за ломку школы.

Во втором томе Э.Д. Днепров рассматривает широкий круг вопросов, посвященных становлению системы российского образования в XIX – начале XX века. К числу этих вопросов относятся теоретические подходы к исследованию истории системы образования; основные этапы развития отечественной системы образования, управление системой образования и ее финансирование; развитие отдельных звеньев российской системы образования – высшего образования, среднего образования, начального народного образования, среднего и низшего профессионального образования, внешкольного образования; итоги развития образования в рассматриваемый период.

Э.Д. Днепров успешно реализует идею комплексного рассмотрения системы образования, обоснованную им еще более четверти века назад. Суть предлагаемого им исследовательского подхода заключается в необходимости рассмотрения системы образования в единстве трех основных аспектов, или на трех уровнях.

Во-первых, необходимо рассмотрение системы образования в общей системе социума. На этом уровне раскрывается обусловленность системы образования социально-экономическими, политическими, национальными, собственно педагогическими и другими факторами, объясняются механизмы их взаимодействия в конкретно-исторических условиях, выявляются конкретные пути и формы их влияния на педагогическую реальность. На этом уровне выявляются причины, истоки, факторы и условия становления системы образования, этапы и тенденции ее развития, раскрываются связи и отношения *системы образования как социального института* с первичной по отношению к нему системой социума.

Второй уровень – исследование структуры, внутренней организации системы образования как целостного объекта. На этом уровне рассматривается как

морфология строения системы образования, внутренние формы ее организации в их историческом развитии, так и характер и закономерности функциональных отношений компонентов системы образования, их взаимосвязей в контексте общих социальных связей системы образования.

Наконец, третий аспект – анализ отдельных компонентов системы образования как подсистем с их собственной сложной структурой и особым для каждого компонента сочетанием внешних, общесистемных и внутренних факторов развития, т.е. рассмотрение *школы как социального института и учебно-воспитательного учреждения*, когда каждый компонент исследуется в единстве внешних, внутрисистемных и внутренних факторов.

Эволюция системы отечественного образования в исследовании Э.Д. Днепровва предстает своеобразным зеркалом развития Российской империи, будучи неразрывным образом связанной с динамикой всех сфер жизни общества – экономической, социальной, политической и духовной. В истории отечественного образования XIX – начала XX века выделены следующие этапы: царствование Александра I – первая четверть XIX века; «николаевская эпоха» – 1825–1855 годы; период первого демократического подъема, связанный с подготовкой «великих реформ», в том числе и реформ в области образования, – 1856–1903 годы; пореформенный период – середина 1860-х – середина 1890-х годов, включивший в себя две волны образовательных контрреформ – 1870-х и 1880-х годов; конец XIX – начало XX века, предреволюционное десятилетие 1894–1904 годов; первая русская революция 1905–1907 годов; послереволюционный период.

Важной особенностью управления системой образования в рассматриваемые периоды было наличие множества ведомств, в подчинении которых находились учебные заведения различных уровней, типов и видов. Причем прослежена динамика роста соответствующих подведомственных учреждений. Например, в ведении Министерства народного просвещения (МНП) в 1863 году находилось 1480 учебных заведений, а в 1894 году – 103458; в ведении Министерства путей сообщения – соответственно 8 и 158; Министерства внутренних дел – 41 и 60; Духовного ведомства – 20780 и 32144; Ведомства учреждений императрицы Марии – 174 и 515; Министерства финансов – 85 и 77; Министерства государственных имуществ – 7988 и 104; Военного министерства – 1351 и 2391; Морского министерства – 11 и 15; Министерства юстиции – 5 и 7; Министерства иностранных дел – 1 и 1; Министерства императорского двора и уделов – 1 и 1. Подобная картина позволяет сделать вывод об отсутствии единой системы управления образованием в то время и говорить о тенденции крайне медленного упорядочения этой «бессистемной системы».

Финансирование системы образования, по мнению Э.Д. Днепровва, является главным рычагом его управления и развития. В России в XIX – начале XX века расходы на образование были крайне низкими. Это свидетельствует об отсутствии у власти особой потребности в образовании и о слабом понимании его значения для развития страны.

В первой половине XIX века расходы на образование едва превышали 1 % общих государственных расходов. Рост числа образовательных учреждений в связи с реформами школы, передача в ведение МНП ряда учебных заведений других ведомств, интенсивное экономическое развитие страны привели к тому, что по этому ведомству в 1877 году расходы составили 2,5 % от общих расходов бюджета.

та, а в 1914 – 5,3 %. При этом с 1886 по 1906 годы расходы всех ведомств (включая МНП) на учебную часть выросли с 40 до 83 млн. руб., т.е. на 226 %, а государственный бюджет в это время вырос с 875 до 2105 млн. руб., т.е. на 241 %. Это неумолимо свидетельствует о том, что расходы государства на образование росли медленнее, чем расходы на другие цели. На этом фоне все более значительной становилась доля негосударственного финансирования, направленного на развитие образования. Так, в 1894 году расходы земств и городов на нужды образования равнялись 16,1 млн. руб., что составляло 72 % от общих расходов Министерства народного просвещения в том же году.

Показателен проведенный Э.Д. Днепровым анализ развития высшей школы в России. Сделанные им выводы и обобщения отражают не только количественные показатели, но и качественную сторону процессов, происходивших в этой сфере отечественного образования.

В XIX – начале XX столетия в России складывается и развивается система высшего образования. К началу рассматриваемого периода в стране было 6 вузов. В первой половине XIX века их число увеличилось до 28. В 1856 году в России насчитывался 31 вуз, в которых обучалось 6774 студента. В 1914 году эти показатели составили соответственно 103 и 117998. В 1856 году в России было 6 университетов, 4 лицея и 21 специальный вуз; в 1914 году – 9 университетов, 3 лицея, 64 специальных вуза, 26 женских высших учебных заведений, 1 народный университет. К этому году число студентов на 10 тысяч жителей России составляло 8 человек, тогда как, к примеру, в Австрии 14 человек, в Германии 12 человек, во Франции 11 человек, в Японии 11 человек.

Начало XX века стало временем не только ускоренного количественного роста, но и значительных качественных изменений в развитии отечественной высшей школы. Эти изменения были связаны, во-первых, с резким расширением сети специальных вузов, во-вторых, с созданием нового вида высшего образования – женских высших учебных заведений, а также вузов с совместным обучением мужчин и женщин, в-третьих, с возникновением новаторского типа высших учебных заведений – народных университетов и, наконец, в-четвертых – и это главное, – с появлением первого широкого негосударственного сектора образования – общественной и частной высшей школы. Именно общественная и частная инициатива стала ведущим фактором и роста сети специальных вузов, и создания высших женских учебных заведений, и совместного обучения в вузах мужчин и женщин, и организации народных университетов. Негосударственный сектор высшей школы «закрывал» те лакуны в системе высшего образования России, обеспечивал те потребности социально-экономического и культурного развития страны в высококвалифицированных специалистах, которые либо «недообеспечивались» властью, либо попросту выпадали из ее поля зрения.

В 1914 году в негосударственных вузах обучалось 52 % от общего числа всех студентов. В начале XX века за счет казны финансировалось 64,6 % общих расходов мужских высших учебных заведений и 10,9 % женских.

Несмотря на впечатляющий, особенно в конце XIX – начале XX века, рост высшей школы, развитие которой шло с «низкого образовательного старта», об итогах развития образования следует судить по тому, насколько это развитие и его результаты соответствовали запросам и темпам социально-экономического, а шире – цивилизационного развития страны, т.е. по тому, насколько система образования оказалась способной стать одним из ведущих факторов ее модернизации.

В 1914 году, несмотря на постоянный кадровый голод, существовало только 3 педагогических вуза. В 1856 – 1904 годах в аграрной России было от 2 до 3 сельскохозяйственных вузов. В 1864 – 1872 годах количество фабрик и заводов в России выросло в 2,4 раза, число рабочих – в 2,5 раза, а количество технических вузов в 1863 – 1874 годах – всего лишь с 3 до 5. В 1914 г. в отраслевой структуре вузов России отсутствовали специальные учебные заведения, готовившие специалистов по таким перспективным направлениям, как химия, физика, машиностроение и т.п. Негосударственные вузы пытались восполнить эти пустоты. К 1917 году в России существовало 59 негосударственных вузов, в которых обучалось 70360 студентов. Государственных вузов было несколько больше – 69, но в них обучалось лишь 64705 студентов.

Э.Д. Днепров показывает, что развитие средней школы в XIX – начале XX века шло скачкообразно. Ускоренными темпами она развивалась в период подготовки и проведения реформ. Так, в 1808 году в стране насчитывались 54 мужские гимназии с 5569 учащимися, в 1825 году – соответственно 56 и 7682, в 1850 году – 77 и 18764, в 1855 году – 76 и 17817, в 1863 году – 90 и 29524. Неполных и неполных средних мужских и женских учебных заведений в 1856 году насчитывалось 130, в 1864 году – 325, в 1874 году – 563, в 1884 году – 785, в 1894 году – 866, в 1904 году – 1104, а в 1914 году – уже 2349. В этих учебных заведениях в 1864 году обучалось 51837 человек, в 1874 году – 109214, в 1884 году – 174110, в 1894 году – 179307, в 1904 году – 338400, в 1914 году – 634455 человек. Причем начиная с 1874 года количество учащихся женского пола преобладает, и эта пропорция постоянно растет. В 1874 году число учащихся женского пола составляло 56838, а мужского – 52376, в 1914 году – соответственно 400647 и 233808, в то время как в 1856 году количество учащихся мужского пола в 3 раза превышало учащихся женского пола.

Основной причиной постоянно увеличивавшегося преобладания учащихся женского пола над учащимися мужского пола было развитие средней женской школы в России за счет общественных и частных средств. Начало всесословной женской школе положила проведенная в 1858 году реформа. По принятому в 1860 году Министерством народного просвещения новому положению о женских училищах последние стали рассматриваться как общественные. Женское образование в России формировалось как общественно-государственная структура.

Э.Д. Днепров приводит исключительно интересные данные о возрастном составе учителей сельских начальных школ европейской России по данным школьных переписей 1880 и 1911 годов. В начальных школах учителей-мужчин было более всего в возрасте от 21 года до 25 лет (34,9 % в 1880 году и 37,8 % в 1911 году), а также в возрасте от 26 до 30 лет (соответственно 24,7 и 21,1 %), т.е. в 1911 году 58,9 % учителей-мужчин было в возрастном интервале от 21 года до 30 лет. При этом учителей-мужчин старше 41 года было всего 13,4 %. Среди женщин-учительниц основная группа и в 1880, и в 1911 годах была еще моложе – в возрасте до 25 лет (соответственно 75,8 и 63,8 %). В 1911 году в сельских начальных школах женщины-учительницы старше 41 года составляли всего 8,5 %. Эти данные выглядят поразительно в сравнении с современным положением дел в школе, особенно в сельской, где старение учительского корпуса происходит обвальными темпами.

В последние годы в контексте процессов, происходящих в российском обществе, в педагогической и историко-педагогической литературе все более актив-

но обсуждаются проблемы демократизации образования, сущности и становления отечественных традиций демократической педагогики. Некоторые авторы обосновывают позицию, согласно которой процесс демократизации образования, по сути, сводится лишь к расширению его доступности. На этом основании ими делается вывод, что в дореволюционной России процесс демократизации образования носил безусловно поступательный характер, так как постоянно увеличивалось количество учебных заведений, что повышало его доступность. При этом проблема направленности образования, того, на формирование какого типа личности были направлены усилия школы, признается несущественной и остается за скобками.

Исследование Э.Д. Днепров убедительно опровергает эту точку зрения. Он показал, что царское правительство прекрасно понимало неоднозначность последствий проводимых им образовательных реформ, призванных удовлетворить постоянно растущие потребности государства в образованных людях. «Все хотят образования безопасного, то есть огня, который бы не жег», – приводит Э.Д. Днепров слова министра народного просвещения графа С.С. Уварова, в полной мере сознававшего, что образование – оружие обоюдоострое, могущее как служить режиму, так и быть повернутым против него.

В данном контексте исключительно важен проведенный Э.Д. Днепровым анализ становления и сущности доктрины охранительного просвещения, которая лежала в основе государственной политики самодержавия в области образования. Эта доктрина восходила к заявленной еще в 60-е годы XVIII века императрицей Екатериной II и видным педагогом, общественным деятелем той поры И.И. Бецким государственнической концепции «образования человека и гражданина», которая изначально базировалась на идеях противопоставления государства семейному и общественному воспитанию и примата воспитательных задач школы над образовательными. Однако уже в 1780-х годах в рамках этой концепции произошло смещение цели школы с всеобъемлющего воспитания «человека и гражданина» вообще на решение более узкой задачи воспитания и образования гражданина-подданного применительно к условиям его социального быта. Гражданин-подданный должен был надлежащим образом воспитываться и обучаться в пределах потребностей, определяемых его положением, в том числе и полом. Идеал гражданина-подданного базировался на кодексе послушания: «Истинный сын отечества должен быть привязан к государству, образу правления, к начальству и законам. Любовь к отечеству состоит в том, чтобы покорялись законам, учреждениям и добрым нравам общества, в коем живем»¹.

При Николае I оформляется и начинает практически реализовываться доктрина охранительного просвещения, нацеленная на превращение школы из средства просвещения народа в средство насаждения политического мировоззрения, оправдывающего существующий политический порядок, в орудие политики. В соответствии с доктриной охранительного просвещения школа была также призвана обеспечить доступ к образованию в строгом соответствии с сословной принадлежностью учащихся и максимально затруднить доступ к знаниям «неодобрительным» и «опасным». Впервые идеологическую стройность этой доктрине придал С.С. Уваров, в 1833 году следующим образом сформулировавший ее цель:

¹ «О должностях человека и гражданина», книга для чтения в народных училищах, изданная в 1783 году по указу Екатерины II.

«Завладевши умами юношества, привести оное почти нечувствительно к той точке, где слиться должны, к разрешению одной из труднейших задач времени, образование правильное, основательное, необходимое в каждом веке, с глубоким убеждением и теплой верой в истинно русские охранительные начала Православия, Самодержавия и Народности, составляющие последний якорь нашего спасения и важнейший залог силы и величия нашего Отечества». Идеологи доктрины охранительного просвещения, оставшейся практически неизменной от декабристских времен до Февральской революции, в 1880-х годах называли просвещение «внутренней охраной царства».

Э.Д. Днепров показал, что доктрина охранительного просвещения была крайним выражением самодержавной утопии управления историей, воплощением утопической веры во всемогущество полицейски направленного просвещения и образования. Государственная политика в области образования, опиравшаяся на эту доктрину, преследовала цель не столько управления самой школой, сколько управления обществом через школу. А это управление постоянно решало задачу борьбы со свободомыслием и демократическими настроениями, составлявшими очевидную угрозу царскому режиму.

Именно поэтому многие действия царского правительства, формально расширяющие доступность школы, не могут рассматриваться в логике нарастания демократизации образования. Ибо образование служило средством усиления социального контроля и индоктринации подрастающих поколений, которая, в частности, была призвана нейтрализовать все более усиливающийся рост демократических настроений.

В исследовании Э.Д. Днепровского ярким примером тому служит анализ ситуации, связанной с созданием в 1884 году усеченных двухгодичных церковно-приходских школ как альтернативы трехгодичным земским школам. Последние, содержавшиеся на общественные деньги, получили к этому времени широкое распространение (к примеру, в 1894 году в 17327 земских школах обучалось 1063889 человек) и вполне обоснованно казались самодержавию крайне неблагонадежными.

Согласно правительственному замыслу, церковноприходская школа должна была прийти на место начального обучения, черты которого, по словам К.П. Победоносцева, «искажены были неверным и мечтательным представлением о народной школе как о средстве распространять в народе реальные знания посредством искусственных методов обучения, заимствованных из чужеземной практики». В соответствии с традицией охранительного просвещения церковноприходская школа прежде всего была призвана решать воспитательную задачу. Все в ней было подчинено единственной цели – воспитанию благонадежного верноподданного. Главное внимание уделялось Закону Божьему, церковнославянскому языку и церковному пению. Предполагалось также механическое усвоение самых элементарных навыков чтения, письма и счета.

По данным Синода, в 1884 году в России насчитывалось 4650 церковноприходских школ с 112114 учащимися, а в 1894 году – 31835, где обучалось 981076 человек. Резкое увеличение правительственных ассигнований на церковноприходскую школу делало ее более «казенной» и более «государственной», чем государственная начальная школа, находившаяся в ведении Министерства народного просвещения. Церковноприходская школа, решая задачу подготовки элемен-

тарно грамотных людей и удовлетворяя потребности в получении образования у широких крестьянских масс, противостояла распространению демократических интенций, которые несла в себе земская школа. Поэтому весьма затруднительно рассматривать объективно увеличившуюся доступность образования, обусловленную созданием широкой сети церковноприходских школ, в качестве свидетельства его дальнейшей демократизации без учета целей, содержания и способов организации даваемого в них образования.

Стремление воспитать верноподданного гражданина как главная цель образования в полной мере было воспринято тоталитарным советским государством. Отзвуки этой доктрины, прикрытые широковещательной демократической риторикой, явственно прослеживаются и на протяжении двух последних десятилетий. И в этой точке история оказывается инструментом познания современности, помогает выявить, объяснить и понять многие тенденции развития современного российского образования, увидеть их истоки, проследить традиции, которые они выражают.

Непрерывная цепь реформ и контрреформ в истории российского образования XIX – начала XX века рассматривается Э.Д. Днепровым в контексте развития отечественного общественно-педагогического движения. Важнейшим итогом исследования Э.Д. Днепровя является вывод о том, что система образования в дореволюционной России не была явлением сугубо государственным. Общество активно участвовало в ее создании и развитии. Именно это общественное участие, подчас совместно с государством, подчас в противовес ему, выстраивало в стране многоукладную систему образования, в которой сосуществовали и перемежались государственный, церковный, государственно-общественный, общественно-государственный и общественный уклады. Широта и динамика развития образования в России прямо и непосредственно зависели от степени общественного участия в этом развитии. Э.Д. Днепров справедливо обращает внимание на то, что «отторжение самодержавием общественных сил от участия в деле образования... не только постоянно тормозило развитие школьного дела, но и сковывало, опустошало его внутреннюю жизнь. Ибо школа, как общественный институт, не может жить только на “государственном дыхании”. Рано или поздно у нее наступает кислородное голодание, и тогда общество вынуждено приходить ей на помощь».

А.А. Романов

Э.Д. ДНЕПРОВ И НОВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

В статье выделены контрапункты научной и общественной деятельности Э.Д. Днепровя, связанные с подготовкой базовых философско-теоретических и социально-педагогических оснований реформы общего образования в России конца XX века. Сломать имеющиеся в науке того времени стереотипы, способствовать перестройке педагогической науки и школы и призвано было новое педагогическое мышление, рассматриваемое в общекультурном контексте.

Эдуард Дмитриевич Днепров, Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа», первый избранный министр образования России, новое педагогическое мышление.

Летом 1988 года я был откомандирован для работы старшим научным сотрудником во Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» Гособразования СССР, которым руководил Э.Д. Днепров. Коллективу предстояло разработать концепцию и содержание общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования, принципы организации государственно-общественной системы управления народным образованием на уровне школы – района – города; подготовить проекты Типового положения о средней общеобразовательной школе и Положения об общественных педагогических объединениях.

Государственный комитет СССР по народному образованию выступал заказчиком, вышестоящей организацией и ответственным за внедрение результатов. Головной базовой организацией стала Академия педагогических наук (АПН) СССР. Нюанс состоял в том, что АПН СССР готовила свой пакет документов, поэтому не каждый ученый мог отважиться противопоставить себя АПН в качестве члена ВНИК. Некоторые руководители академических подразделений даже угрожали увольнением сотрудникам, пожелавшим работать во ВНИК.

В числе постоянных сотрудников ВНИК были такие известные ученые, как А.В. Петровский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев, Х.Й. Лийметс, И.Я. Лернер, Б.М. Бим-Бад, О.С. Газман, А.В. Мудрик, В.М. Пивоваров. Изначально работа коллектива ориентировалась на широкую общественную поддержку и связь со всеми заинтересованными лицами и организациями. К сотрудничеству были привлечены самые известные в России директора школ (С.Р. Богуславский, Н.Н. Дубинин, В.К. Жудов, А.А. Захаренко, А.Ф. Иванов, В.А. Караковский, А.А. Католиков, Е.Б. Куркин, А.Н. Тубельский, З.Г. Шаюбов, Е.А. Ямбург) и учителей-новаторы (И.П. Волков, З.Е. Гельман, Н.П. Гузик, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, Н.Н. Палтышев, М.П. Щетинин и другие). Консультационный совет ВНИК составили известнейшие академики и профессора А.Г. Аганбегян, Е.П. Велихов, Т.И. Заславская, Д.С. Лихачев, И.С. Кон, Ю.А. Левада и другие. Задействовано было и много представителей общественности – артистов, писателей, космонавтов, журналистов, из которых мне лично больше всего запомнился своей позицией и колоритом народный артист Р.А. Быков. Был предусмотрен и Совет старейшин, объединивший патриархов науки и педагогического труда (М.В. Антропова, В.С. Библер, А.Т. Кинкулькин, М.Н. Скаткин, И.Г. Ткаченко и другие). Главным принципом организации деятельности ВНИК, по Э.Д. Днепрову, была интеграция творческих сил науки, учительства, общества вокруг насущных задач школы; гласная, открытая, демократическая подготовка всех документов¹ – «никакой партизанщины».

В окружении этих знаковых имен работать было интересно и, как это ни покажется странным, комфортно. Помогала установка на коллективное творчество. Уже при знакомстве Э.Д. Днепров сказал мне: «мы работаем без погон», поэтому у нас нет персон вне критики, каждый имеет слово, и важно слово каждого. В группе Б.М. Бим-Бада я занимался широким спектром вопросов, связанных с историко-педагогическим поиском психолого-педагогических идей и опыта школьной работы. Были общие собрания всего коллектива, где решались и методологические проблемы, и пути практического воплощения новых идей. Была работа по секциям и группам. Обсуждали вопросы содержания образования, проблемы сельской школы, многократно дискутировались экономические аспекты перестройки образования, физического и эстетического воспитания и т.п. Для нас в то время ничего кроме

¹ Школа на сегодня, завтра и послезавтра // Учит. газета. 1988, 14 июня. С. 2.

работы не существовало, из здания ВНИК на Смоленском бульваре мы шли в «Ленинку», «Ушинку», Научный архив АПН СССР. Вечером работа могла продолжаться у кого-нибудь на квартире, чаще всего у Б.М. Бим-Бада. Мне даже разрешали работать в академическом архиве в выходные для посетителей дни. Само понятие «выходной» исчезло из нашего лексикона. Пример работоспособности показывали Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад, прихватывавшие для работы и ночное время.

Вопросов возникало много: что менять в образовании, как это делать, какие необходимы условия? Сверхзадачей, которую ставил перед коллективом Э.Д. Днепров, было определение механизмов перестройки общего среднего образования, чтобы сама перестройка имела необратимый характер. Новая концепция школы должна была одновременно решать задачи сегодняшнего дня, работать на завтра и на стратегический поиск, на создание постоянно действующей системы обновления образования. Предстояло дать честный, жесткий, самокритичный, скрупулезный анализ положения, сложившегося в советской школе и вокруг нее, одновременно проанализировав и обобщив все положительное, накопленное отечественной школой и педагогикой.

В итоге появилось понимание, что новые философские, гносеологические, методологические, методические подходы должны изменить само педагогическое мышление. Новое педагогическое мышление выступало тем необходимым условием, без которого невозможно осуществить какие-либо внятные реформы.

Однако сегодня нужно помнить, что ВНИК «Школа» был создан почти четверть века назад для реализации положений Постановления февральского (1988) Пленума ЦК КПСС. Обойтись при этом без определенного идеологического ключа не представлялось возможным. Поэтому был определен вектор на преодоление сталинского наследия в педагогике, к ленинским нормам и тому социализму, который допускает существование многообразия идей, в том числе и вариативность школьных систем. Ленинизм и сталинизм сравнивались по отношению к людям. Верилось тогда, что смысл Октября был в духовном и материальном освобождении человека. Следовательно, нужно вернуться к ленинской педагогике – системе действий по раскрепощению человека, способного к демократии и управлению своей социальной жизнью. А бороться нужно со сталинской педагогикой, через мясорубку которой прошло все наше общество, растлевающей души людей, разрушающей их высшие человеческие ценности, возрождающей и культивирующей холопскую психологию¹. Только в борьбе с такой педагогикой сам человек способен измениться.

В концепции общего среднего образования ВНИК негативные явления современной школы объяснялись отходом от ленинской трактовки социализма и, соответственно, деформацией ленинских принципов построения социалистической школы. Поэтому ключевыми позициями обновления советской школы назывались ее развитие, демократизация, гуманизация, реализм школьной политики, т.е. то, что определяет облик новой социалистической школы, выступает критериями ее социалистичности. Базовые принципы, цели, структура школы, содержание, формы, методы, результаты обучения, идеи и цели воспитания, решающие условия обновления школы – все это тщательно прописывалось в концепции.

Так получилось, что мне довелось присутствовать при чтении итогового варианта текста концепции. После нескольких суток доработки текста Э.Д. Днепро-

¹ Радзиховский Л. Сталинская педагогика // Учит. газета. 1988, 14 июня. С. 3.

вым, Б.М. Бим-Бадом, О.С. Газманом и В.М. Пивоваровым, происходившей на квартире последнего, Эдуард Дмитриевич попросил меня «свежим взглядом» оценить итог их работы. Меня в первую очередь поразили свободный, яркий и доступный язык изложения, кардинально отличающийся от обычных академических трудов. В то время я, естественно, не мог оценить всей важности события, а ведь такие моменты творят историю. Текст концепции был напечатан в «Учительской газете»¹, но впереди были еще четыре месяца напряженной работы до одобрения ее на Всесоюзном съезде работников народного образования.

«Учительская газета» и ее главный редактор В.Ф. Матвеев, которого Э.Д. Днепров считал одним из отцов-основателей перестройки образования, обращались напрямую к учителям с просьбой поддержать идеи строительства новой школы, так как «школа не только стоит у истоков перестройки, нет, перестройка ежечасно должна рождаться в ней. Вот почему учитель сегодня не узкий специалист, не передатчик информации, не зритель, не надзиратель – он мыслитель, общественный деятель, он носитель последовательной демократии и подлинного социализма, справедливости и чести, культуры и достоинства, любви и верности, он боец»².

От того, какой из двух проектов концепции новой школы (ВНИК и АПН СССР) выберут учителя, во многом зависела судьба школы. Газета имела свою позицию: «Скажем сразу и прямо: мы, как и большинство учителей, за проект ВНИКа». Эта концепция пронизана духом сотрудничества учителей и учеников, учителей и родителей, учителей и общества³. В ней говорится, что школа – для детей, им здесь должно быть хорошо, а учитель помогает школе становиться доброй.

Революционно звучали идеи о приоритетности развития ребенка, чтобы он мог и хотел добыть (а не получить) знания, мог приобрести умения и навыки, чтобы в новой школе прививалась страсть к учению. Но и учитель обязан работать над повышением своего уровня, так как в один миг свою собственную культуру не поднимешь – это результат огромного труда над собой. Просвещенец должен стать просветителем. В результате учитель, чувствуя свою связь с культурой своего народа, своей страны, воссоздающий культуру на уроке, становится общественным деятелем, первым человеком в обществе. Он несет цивилизованность, культурность, интеллигентность, расположенность к людям, милосердие. Люди новой эпохи будут понимать: **в начале улицы, которая ведет к Храму, стоит школа.** Не просто школа, а школа развивающая и развивающаяся. Она развивается сама, развивает ребенка и развивает общество.

Всесоюзный съезд работников народного образования состоялся 20–22 декабря 1988 года. В докладе председателя Гособразования СССР Г.А. Ягодина «Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования» многие идеи оказались созвучны положениям, выдвигаемым ВНИК «Школа». Центральное место в докладе отводилось средней образовательной школе и проблемам учительства. Учитель – центральная фигура перестройки, а его заработная плата меньше средней по стране, что несправедливо, «не на чем-нибудь, на будущем страны экономим!»⁴. Развитие личности должно выйти на первый план, школа –

¹ Концепция общего среднего образования: Проект // Учит. газета. 1988. 23 авг.

² Войдем в новую школу. Отчет о четвертой встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых и публицистов // Учит. газета. 1988. 18 октября.

³ Там же.

⁴ Всесоюзный съезд работников народного образования 1988, 20–22 декабря : стенограф. отчет. М. : Высш. шк., 1990. С. 23–24.

для ребенка, учитель – для ребенка, а не наоборот. И вуз, профессор – для студента! Доклад заканчивался словами: «Важно – идти к нашей общей цели. Эта цель – человек. Его развитие. Его совершенствование. Его счастье»¹.

Выступление Э.Д. Днепровы депутаты съезда встретили длительными аплодисментами. Среди акцентированных тезисов прозвучало убеждение, что лучшая часть учительства встает в полный рост, чтобы пойти вперед и по-настоящему делать перестройку школы. Учительство – это мощнейший отряд перестройки, и трудно прогнозировать, что произойдет, если оно разочаруется! Единообразная, неработающая школа по сути есть расхищение интеллектуальных богатств страны. Только выход к построению новой школы, сложной для нашей старой, исполнительской, чиновничьей психологии, поставит образование на путь развития. Обрисованы были и главные направления реализации вниковской концепции развития общеобразовательной школы². Концепция коллектива Э.Д. Днепровы была в основном одобрена съездом.

Одним из серьезнейших препятствий, тормозящих перестройку образования, Э.Д. Днепров назвал «прогрессирующий паралич» официальной науки. По его мнению, существующая организация педагогики мертва, она не питается, как воздухом, школьной жизнью и школьной практикой. Сами представители официальной науки так не считали. На заседании секции съезда «Педагогическая наука» говорилось, что кризиса нет, есть просто временные трудности. Мне было все это странно слышать: как так, везде кризис, а в педагогике его нет? Запомнился эпизод... Выступала представитель Польши, говорила о необходимости изучения опыта мировой педагогики и в качестве примера называла имя Д. Дьюи. Вдруг на сцену буквально ринулась представительница нашей науки, говоря, что с такими реакционными деятелями, как американец Д. Дьюи, надо решительно бороться. А незадолго до этого я написал о Д. Дьюи большую статью, где был материал о его книгах, об использовании его идей в педагогике России 1920-х годов, о встрече выдающегося американского ученого с С.Т. Шацким (опубликована статья не была). Один пример – два подхода к оценке, два мировоззрения. Значит ли это, что мы на 50 % продвинулись к новому педагогическому мышлению?!

Вскоре после съезда вышла книга с символическим названием – «Новое педагогическое мышление»³. Авторами выступили сотрудники ВНИК «Школа» В.В. Алексеева, В.В. Давыдов, Э.Д. Днепров, О.С. Газман, В.П. Зинченко, Б.М. Неменский, А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.М. Цирульников, а также Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, М. Сикора (ЧССР). Каждый в своем стиле сделал попытку обратить внимание на стереотипы старого мышления, мешающие перестройке педагогической науки и школы. Э.Д. Днепров в своей статье «Школа и общество» в целостном виде представил материал, основные положения которого нашли отражение в концепции общего среднего образования, подготовленной ВНИК «Школа»⁴.

Новое педагогическое мышление понималось как замена основных подходов к конструированию педагогической системы школы, дошкольного и послешкольного образования, как пересмотр ценностей и приоритетов в образовательной полити-

¹ Всесоюзный съезд работников народного образования... С. 52.

² Там же. С. 89–92.

³ Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. М. : Педагогика, 1989. 280 с.

⁴ Там же. С. 36–63.

ке, как развенчание мифов и снятие ярлыков в истории педагогики и школы, как отказ от идеологических штампов в оценке достижений зарубежной педагогики.

13 июля 1990 года на первой сессии Верховного Совета РСФСР директор Центра педагогических инноваций Академии педагогических наук Э.Д. Днепров был избран министром народного образования Российской Федерации. Не самый лучший период в истории страны! Но были соратники по ВНИК, были отграниченные в дискуссиях 10 принципов, намечающих необходимую стратегию работы, показывающих, насколько далеко удалось отойти от традиций авторитарной педагогики. Перечислим эти принципы. Демократизация образования (прежде всего – разгосударствление школы). Демонополизация. Многоукладность. Открытое образование. Опережающее развитие образования (он верил, что именно в переломный момент можно перевести школу в опережающий режим развития – «для нас это особенно необходимо, если мы хотим восстановить выжженный генофонд страны»¹). Гуманизация. Гуманитаризация. Дифференциация. Непрерывность. Развивающий характер образования.

Затем – отставка. Министры могут быстро меняться, в памяти даже фамилии не остаются. Но Э.Д. Днепров успел разработать закон «Об образовании» (1992 год), как оказалось на поверку, как один из самых прогрессивных и демократических образовательных законов в мире. А это уже не забудется и никогда не переписется в истории.

Место в истории нужно заслужить. Э.Д. Днепров заслужил и заработал такое место неустанным титаническим трудом и тяжкими испытаниями. Пройдет время, и многие события его жизни будут восприниматься потомками как легенды; некоторые из них и сейчас подобны мифам. В 1961 году он предложил Н.С. Хрущеву провести демократические реформы в стране – исключен из членов КПСС, но не сломлен. В 1987 году предложил реформировать реформу школы («реформа реформы») (андроповско-черненковскую) – и выдержал борьбу на уничтожение с консерваторами. В конце XX – начале XXI века Э.Д. Днепров становится, по словам А.В. Петровского, самым крупным социальным мыслителем и социальным реформатором в российском образовании², а по оценке В.В. Краевского, – самым талантливым и непрогибаемым из выдающихся деятелей Российской академии образования.

Э.Д. Днепров, кадровый морской офицер, не дослужился до адмирала, но он стал полководцем, побеждающим в неравной борьбе за российскую школу, а для нас вся его жизнь является школой.

Я искренне благодарен Эдуарду Дмитриевичу Днепрову за работу во ВНИК «Школа» – ни с чем не сравнимый и не заменимый период моей жизни, за подаренные мне его уникальные книги с очень теплыми пожеланиями от автора, за самую возможность написать хоть несколько строк о Реформаторе.

Список использованной литературы

1. Войдем в новую школу. Отчет о четвертой встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых и публицистов [Текст] // Учит. газета. – 1988. – 18 октября.

¹ Принципы Днепров // Собеседник. 1990. № 35. С. 4.

² Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М. : Мариос, 2011. С. 19.

2. Всесоюзный съезд работников народного образования. 1988, 20–22 декабря [Текст] : стенограф. отчет. – М. : Высшая школа, 1990. – 414 с.
3. Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки [Текст]. – М. : Мариос, 2011. – 472 с.
4. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 1. Политическая история российского образования [Текст]. – М. : Мариос, 2011. – 648 с.
5. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования [Текст]. – М. : Мариос, 2011. – 672 с.
6. Днепров, Э.Д. Четвертая школьная реформа в России [Текст]. – М. : Интерпракс, 1994. – 248 с.
7. Концепция общего среднего образования [Текст] : проект // Учит. газета. – 1988. – 23 авг.
8. Новое педагогическое мышление [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.
9. О создании Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» [Текст] : приказ Государственного комитета СССР по народному образованию № 99 от 31.05.88. – М. : Гособразование СССР, 1988. – 28 с.
10. Принципы Днепров [Текст] // Собеседник. – 1990. – № 35. – С. 4.
11. Радзиховский, Л. Сталинская педагогика [Текст] // Учит. газета. – 1988, 14 июня. – С. 3.
12. Успехов, товарищ министр! [Текст] // Учит. газета. – 1990. – № 29. – С. 2.
13. Школа на сегодня, завтра и послезавтра [Текст] // Учит. газета. – 1988, 14 июня. – С. 2.

70 ЛЕТ Б.М. БИМ-БАДУ

Г.Б. Корнетов

70 ЛЕТ БОРИСУ МИХАЙЛОВИЧУ БИМ-БАДУ

28 декабря исполнилось 70 лет Борису Михайловичу Бим-Баду.

Борис Михайлович – человек необыкновенной душевной щедрости, доброты, открытости, разносторонних талантов и дарований. Э.Д. Днепров однажды очень метко назвал его последним титаном Возрождения нашего времени.

Доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, член союза писателей, учитель и ученый, переводчик и поэт, полиглот и шоумен, Борис Михайлович поражает глубочайшей эрудицией в самых различных областях знания – не только в педагогике и истории педагогики, но и в философии, филологии, лингвистике, математике, искусствоведении, истории и т.д. и т.п.

Но, конечно же, Борис Михайлович – прежде всего учитель и ученый-исследователь, творец творческих людей и новых знаний. На протяжении всей своей трудовой жизни он был связан со школой и с наукой, по преимуществу педагогической. Он работал учителем и научным руководителем школ, в научных учреждениях и в высших учебных заведениях.

Свой путь в науке он начал под руководством И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, защитив кандидатскую диссертацию по педагогике, посвященную анализу методики преподавания истории в странах Запада. Затем – сотрудничество с выдающимся советским философом Э.В. Ильенковым, участие в эксперименте по работе со слепоглухими, обращение к истории педагогики, стремление возродить педагогическую антропологию.

В середине 1980-х годов Б.М. Бим-Бад подготовил сборник «Теоретико-методологические вопросы истории педагогики», в котором опубликовал свои статьи, содержащие революционное для отечественной науки тех лет понимание роли и места истории педагогики в педагогическом познании и педагогическом образовании. Спустя два года в статье «О перспективах возрождения педагогической антропологии», опубликованной в журнале «Педагогика» (1988, № 11), он наметил перспективу развития педагогики на основе широкого использования антропологического знания.

Я познакомился с Борисом Михайловичем в 1981 году, когда после окончания исторического факультета МГПИ имени В.И. Ленина пришел работать в школу. Один мой коллега пригласил меня поучаствовать в семинаре, который вел, по его словам, очень интересный человек. Этим интересным человеком и оказался Б.М. Бим-Бад. Тогда я мечтал стать историком. То, что педагогика и все, что с ней было связано, не вызывало у меня ни малейшего интереса, во многом объяснялось чудовищностью того педагогического образования, которое давал вуз.

Б.М. Бим-Бад привил мне сначала вкус к истории педагогики, а затем и к педагогике как таковой. Его семинар был ослепительно интересным и живым, он будил воображение и призывал к творческому поиску.

В 1983 году Борис Михайлович привел меня в НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР (ныне Институт теории и истории педагогики РАО), где он работал. Я стал младшим научным сотрудником лаборатории истории школы и педагогики за рубежом и начал писать кандидатскую диссертацию – я был первым соискателем Б.М. Бим-Бада. Под его внимательным и предельно доброжелательным руководством я прошел свою первую и, по сути, единственную научную школу, которая и определила весь мой дальнейший путь в науке.

Почти каждый присутственный день мы, встретившись в институте, шли гулять в Сокольники. Во время этих прогулок и происходило мое «научное становление» – через обсуждение самых разных проблем истории педагогики и самой педагогики. В этих обсуждениях, очень напоминавших знаменитые сократовские диалоги, формировалась моя исследовательская позиция, оттачивалась методология познания, осмысливался круг научных интересов.

На состоявшемся в 1986 году очередном съезде КПСС впервые был поставлен вопрос об информатизации школы. Во исполнение решений съезда был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа-1», которым руководили представители АН СССР – академик Е.П. Велихов и А.Л. Семенов (ныне член-корреспондент Российской академии наук, ректор Московского института открытого образования). Единственным представителем педагогической науки, приглашенным в этот ВНИК, был Б.М. Бим-Бад. При его активном участии была разработана инновационная модель школьного образования, отвечающая как интересам детей, так и насущным потребностям времени и опирающаяся на лучшие достижения отечественной и мировой педагогики.

В 1988 году Б.М. Бим-Бад вошел в состав знаменитого днепропетровского ВНИК «Школа» и занял в нем одну из ключевых позиций. Он активно участвовал в создании знаменитой Концепции общего среднего образования, одобренной в декабре 1988 году на Всесоюзном съезде работников образования и остающейся по сей день самым прогрессивным отечественным проектом реформы школы за всю ее историю.

В 1989 году по инициативе Б.М. Бим-Бада Творческим союзом учителей был учрежден Российский открытый университет (РОУ) – первый после 1917 года негосударственный вуз в нашей стране. Ректором РОУ стал Б.М. Бим-Бад. Целью университета было создание условий для получения качественного высшего образования каждым желающим и способным его получить независимо от возраста, социального статуса и материального положения. В 1991 году в университете насчитывалось более 100 тысяч студентов, обучающихся за почти символическую плату. Впоследствии в связи с экономическим обвалом количество студентов сократилось. РОУ вошел в Университет Российской академии образования (УРАО), созданный на его базе по инициативе Б.М. Бим-Бада и первого президента РАО А.В. Петровского.

Борис Михайлович оставался ректором УРАО. Он защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук, посвященную антропологическим основаниям теории и практики образования.

В 2000 году Б.М. Бим-Бад пригласил меня на работу в университет. Я стал его первым проректором и имел возможность воочию наблюдать за поистине титанической работой Бориса Михайловича, стремящегося превратить университет в подлинно творческий центр образования и науки. Именно в эти годы он подготовил и издал уникальный «Педагогический энциклопедический словарь», книгу «Сталин: исследование жизненного стиля», курс лекций «Педагогическая антропология», сборник «Очерки по истории и теории педагогики» и множество других работ.

В РОУ, а затем в УРАО шла интереснейшая научная жизнь, во многом инициируемая Б.М. Бим-Бадом. Проводились масштабные международные и всероссийские научные конференции и другие мероприятия, печаталось огромное количество научной и учебно-методической литературы, издавались журнал «Вестник УРАО», «Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО», осуществлялось издание «Библиотеки антропологии», «Новой педагогической библиотеки», серии «Педагогическое знание».

Именно в УРАО Борис Михайлович завершил создание научной школы педагогической антропологии – науки, возрожденной им во второй половине 1980-х годов и опирающейся на отечественные и мировые антрополого-педагогические и педологические традиции.

В 2003 году Президиум РАО после трех лет ожесточенной борьбы с бесконечными увольнениями, судами, ОМОНОм, попытками вооруженных милицейских захватов, прокурорскими, ОБЭПовскими и прочими проверками) сумел-таки избавиться от строптивного ректора УРАО, который никак не желал превращать университет в кормушку для чиновников от науки и прачечную по отмыванию денег.

Однако худа без добра не бывает. Б.М. Бим-Бад, освободившись от бремени многочисленных рутинных административных забот, с головой погрузился в научную работу. Он стал публиковать огромное количество статей, издавать книги, чаще участвовать в теле- и радиопередачах, преподавать, работать с аспирантами, продолжая при этом развивать свою научную школу.

Огромнейший интерес представляет созданный Борисом Михайловичем сайт <http://www.bim-bad.ru/>, на котором выложены как материалы самого Б.М. Бим-Бада, так и тексты различных отечественных и зарубежных авторов. Несомненно, сегодня это один из самых интересных и посещаемых гуманитарных сайтов Рунета.

В.Г. Безрогов

К СЕМИДЕСЯТИЛЕТИЮ СОКРАТА

Известно, что исторический Сократ немилосердно воспитывал в своих учениках жажду знаний, жажду вопрошания своего мировоззренческого горизонта, жажду творчества путем новых, неизведанных решений и не предсказуемых традицией подходов. Что-то подобное испытал пишущий эти строки, когда оказался в 1987 году в одной исследовательской лаборатории с Борисом Михайловичем Бим-Бадом. Коллектив лаборатории истории зарубежной школы и педагогики был славен многими интересными людьми, каждый из сотрудников был талантлив, уникален и был энтузиастом историко-педагогических исследований. Бим-Бад выделялся среди коллег прежде всего способностью на основе широчайшего знания историко-философского и историко-психологического материала ставить вопросы и выдвигать гипотезы, странным образом до того никому в голову не приходившие. Они заставляли посмотреть на развитие обучения и воспитания с новой стороны, соединить необычным образом известное тебе с только-только постигаемым.

Мне хорошо помнятся наши беседы, которые мы вели по разным научным вопросам, возрождая античный стиль «обучения в процессе прогулки учителя и ученика». Борис Михайлович совсем не считал обременительным дискутировать с еще очень молодым сотрудником научного учреждения, которое в те годы называлось Институтом общей педагогики Академии педагогических наук СССР.

Спустя изрядное количество лет судьба опять свела меня с Б.М. Бим-Бадом – в 1990-е годы ректором Российского открытого университета, а впоследствии – Университета Российской академии образования. Уже в УРАО под руководством его ректора небольшая группа ученых в конце 1990-х занялась изучением воспоминаний о детстве как о богатейшем (поначалу мы даже не представляли себе, насколько) источнике для истории педагогики, истории детства, педагогической антропологии.

Будучи сторонником оформления педагогической антропологии в науку и в учебную дисциплину высшей школы, Борис Михайлович по инициативе О.Е. Кошелевой включил в спектр вопросов педагогической антропологии изучение детских воспоминаний о воспитании, обучении, социализации людей разных поколений, культур, этносов, конфессий, полов, социально-профессиональных групп и т.д. Опять «сократический подход» к материалу прошлого и настоящего помог ему и нам увидеть богатые возможности там, где, как представлялось на первый взгляд, и не было ничего интересного. Книги «Природа ребенка в зеркале ав-

тобиографии», «Педагогическая антропология: феномен воспоминаний о детстве», «"Свое детство" в древней Руси и России эпохи Просвещения», «Память детства» и ряд других – свидетельства второго этапа сотрудничества моего и моих друзей из лаборатории истории зарубежной педагогики с Бим-Бадом, своего рода «педагогическим Сократом» в сфере наших профессиональных занятий. Сотрудничества, для каждого из нас весьма знаменательного. На многие вещи мы смотрели по-разному, но эти, подчас немалые, разногласия не мешали тому внутреннему уважению и признательности, которые мы питали к жалящему нас «сократическому скату» творческой личности Бориса Михайловича.

И вновь наши дороги разошлись. Теперь мы лишь иногда встречаемся в коридорах Академии, продолжая следить за новыми, всегда интересными и неоднозначными публикациями академика Бим-Бада¹.

Трудно поверить, что нашему педагогическому Сократу исполнилось 70... А с другой стороны, слава Богу, что уже целых 70 лет живет на свете сократический Учитель, неудобными своими вопросами, побуждающий думать, сопоставлять, терять и снова находить. Спасибо Вам, Борис Михайлович, за эти годы. И дай Бог Вам побыть с нами еще хотя бы половину уже прожитого Вами срока! От всей души поздравляем Вас с этой замечательной датой, так мало Вам и по внутреннему состоянию и по внешнему виду подходящей. Здоровья, легкости в творчестве, новых побед в битве с энтропией белого листа ненаписанных статей и книг!

От имени многих Ваших учеников и коллег

В.Г. Безрогов

А.А. Романов

В ДИАЛОГЕ С УЧИТЕЛЕМ, С СОБОЙ И ВРЕМЕНЕМ

В статье дается авторское видение творческого пути академика Российской академии образования Б.М. Бим-Бада. Преподаватель по призванию, один из самых универсальных умов в педагогике, истории педагогики и философии образования, автор уникальных трудов, он был основателем научных направлений и руководителем исследовательских коллективов, реформатором образовательных систем, организатором и ректором высших учебных заведений, учителем-новатором, лектором, просветителем, издателем, писателем, поэтом и гражданином. Он был и остается Учителем.

Борис Михайлович Бим-Бад, Российский открытый университет, Университет Российской академии образования, педагогическая антропология.

Говорить о таких людях, как Борис Михайлович Бим-Бад, можно беспрельдно много: слишком широк круг его интересов, необычны подходы к решению проблем, как и само его мировосприятие. Писать же при этом о таком Человеке очень трудно, так как есть опасность неточно передать нюансы в характеристике

¹ См.: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka/>

идей, дел, ошибиться в масштабе личности и достижений. Уже после первых проб пера убеждаешься, что ничего и не сказал, описание бедно на краски, а ведь ты хотел изобразить героя нашего времени, Учителя, философа, поэта, гражданина, патриота, интеллигента...

А рассказывать, действительно, есть о чем. Учился он в хорошей московской школе, знаток А.С. Пушкина, но на филологический факультет МГУ его не приняли. Через год он поступает на заочное отделение, затем вечернее, дневное, но уже Петрозаводского университета, на исторический факультет московского пединститута. Кроме истории его привлекает английский язык, а потом – немецкий и другие языки. Способность к языкам в то время – это дар и откровение. Языки открыли окно в совершенно иной мир, о котором многие представители студенчества и не подозревали. Причем нельзя сказать, что молодой человек проводил время лишь с книгами. Он поразительным образом успевал везде и во всем: подрабатывал почтальоном, истопником, пионерским вожатым, лектором, репетитором. Влюбляется, женится, рождается дочь. Отслужив год в армии, начинает в школе учить детей литературе, истории, обществоведению и английскому языку. Одновременно работает над диссертацией и пишет статьи в известные издания – «Учительскую газету» и журнал «Преподавание истории в школе».

Как в школе с учителями, так и в науке с наставниками ему повезло. Молодого исследователя заметили и в 1968 году пригласили в один из институтов Академии педагогических наук СССР, где он должен был разрабатывать проблемы дидактики под руководством известных ученых И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина (работавшего еще у С.Т. Шацкого).

В качестве научного сотрудника он не ограничивается каким-то одним исследовательским направлением. Настоящей страстью молодого ученого становится изучение трудов отечественных и зарубежных классиков гуманитарного знания, с некоторыми из которых в оригинале приходилось знакомиться в спецхранах Ленинской библиотеки. В числе его увлечений были педагогическая антропология К.Д. Ушинского, классическая философия человека И. Канта, И. Фихте, Г. Гегеля и других. Здесь же пройден и более чем двенадцатилетний этап работы со слепоглухими детьми из Загорского детского дома и слепоглухими студентами психологического факультета МГУ. В какое-то время Б.М. Бим-Бад считал сурдопедагогику своей второй специальностью.

В судьбе одного из четырех слепоглухих студентов, А.В. Суворова, Борис Михайлович сыграл особо значимую роль. Он помог ему устроиться на работу в родной Загорский детский дом, где был собран и апробирован материал для кандидатской («Саморазвитие личности в экстремальной ситуации слепоглухоты»)

и докторской («Человечность как фактор саморазвития личности») диссертаций по психологии, а позже принял на работу доцентом кафедры педагогической антропологии Университета РАО. А.В. Суворов приезжал к нам в Рязанский университет имени С.А. Есенина, рассказывал о работе с детьми, о своих взглядах на жизнь, о своих духовных родителях – выдающихся ученых А.И. Мещерякове, Э.В. Ильенкове, А.Н. Леонтьеве. Очень тепло и с благодарностью он говорил и о своем друге – Б.М. Бим-Баде. В большой аудитории, где проходила встреча с А.В. Суворовым, не было, пожалуй, ни одного студента без слез на глазах. Всех потрясли его мужество, его ясный взгляд на мир, который он не видит и не слы-

шит, его жажда жизни и желание быть полезным. Его жизнестойкость останутся в памяти каждого студента на всю жизнь как пример достойного поведения и самосовершенствования, как понимание того простого факта, что для развития личности, таланта необходима человечность, которой порой так мало в нашей повседневной жизни. Почему же окружающая нас жизнь не ориентирована и на инвалидов? Разве они живут не в одном мире с нами? – спрашивал нас на курсах в 1988 году Б.М. Бим-Бад. С тех пор прошло четверть века, что-то стало меняться у нас в стране в отношении к инвалидам.

В начале 1988 года в качестве слушателя Института повышения квалификации преподавателей высшей школы я познакомился с Б.М. Бим-Бадом, лекторская деятельность которого была отдельным и значимым направлением его работы. Среди наших лекторов были такие корифеи, как В.А. Слостёнин и В.В. Краевский, каждый со своей манерой и неповторимым образом. Они действительно учили, говорили о достижениях педагогики; никто и помыслить не мог, что их аксиомы и авторитет могут быть поколеблены. И они сами понимали свое величие. Слушателям оставалось только слушать и внимать. Лекции же Б.М. Бим-Бада не вписывались в установленные академические рамки. Он их не «читал». Скорее, мы, слушатели, вовлекались в действие, напоминая философскую школу, творческую мастерскую, театральную постановку и академическое занятие одновременно. Обозначалась проблема, задавались разные направления и уровни ее решения, приводились мнения неизвестных нам мыслителей Запада, идеи которых поражали своей парадоксальностью и необычностью, давалось авторское понимание той или иной точки зрения. Трудной работой становилось понимание причин появления какой-либо идеи, ее воплощение в педагогическом опыте, методологическое осмысление, и все это в безмерном движении пространства-времени.

Главным отличием лекций Б.М. Бим-Бада был их высокий философский уровень и соответствующее построение. Восприятию помогало то, что часть лекций им была прочитана вместе с Ф.А. Фрадкиным в виде дискуссии. Это было необычным явлением, практически не встречавшимся на курсах повышения квалификации любого уровня. Новой и необыкновенно интересной была и проблематика: «Педагогическое человековедение: история и современность», «История открытий и дискуссий в педагогике». Оба лектора гармонично дополняли друг друга. Конкретные вопросы истории педагогики, которые предлагал Ф.А. Фрадкин, получали у Б.М. Бим-Бада философское оформление. Кто-то спросил Ф.А. Фрадкина, почему он работает вместе с Б.М. Бим-Бадом. Из ответа среди прочего запомнилось: «ведет литературу в девятом классе и английский язык в первом так же талантливо, как и все, что он делает».

Талантливая работа всегда имеет свой результат. Прошло уже четверть века, вряд ли я вспомню что-либо из содержательной части других лекторов, но материал, обсуждавшийся вместе с Ф.А. Фрадкиным и Б.М. Бим-Бадом, помнится, он стал частью моего профессионального стиля работы. Помнятся отдельные аксиомы, мысли, подходы, фразы. Например:

«не хочу обличать, но хочу поспорить»;

«если есть одна точка зрения, то есть и противоположная»;

«каждый из нас должен быть благодарен двум матерям (матушкам) – истории и природе»;

«история – это неисчерпаемый источник нашей силы»;

«необходимо точное знание о самом себе. Чтобы понять себя, надо знать историю»;

«мы четко должны представлять, что мы продолжаем»;

«нельзя ни одну систему прошлого механически переносить в современность, да и нельзя сделать копию с оригинала, чтобы они были одинаковы, ведь любое воспроизведение подразумевает творчество»;

«принцип диалектического снятия требует не просто разбирать и оценивать исторический опыт, но сознательно его развивать на основе глубочайшего понимания сегодняшнего дня»;

«своеобразный логический круг: чтобы знать прошлое – надо знать настоящее, чтобы понять настоящее – знать прошлое»;

«важно овладеть методом последовательных приближений, например, к истине мы можем приближаться бесконечно долго»;

«дети всегда дети, но темп исторического развития всегда убыстряется».

Остались в памяти размышления о самокритике, способности к ней (по К. Марксу): «только самокритика может спасти от пренебрежительного отношения к прошлому и недостаточного использования исторического опыта; надо возненавидеть все плохое в себе». Далее шла беседа об общем, особенном и единичном в человеке. Как отличить в жизни бесспорного дурака? Совсем глупый человек не в состоянии подводить каждый конкретный случай под нечто общее. Нужно учиться мыслить самостоятельно, а это очень трудно, накладно, если хотите, страшно, поэтому есть искушение спрятаться за чужую мысль, сотворить себе кумира (отсылка

к великому провидцу Ф.М. Достоевскому). Мысль, ищущая истину, – вот то, что поднимет страну из рабства. Но нельзя никого оглуплять, в том числе и деятелей образования в истории педагогики, а этим грешат современные учебники. Студенты в вузе должны задавать вопросы, ведь это культивация начала мышления, и только так нужно работать в современном вузе! Наука строится не на цитатах классиков. Например, Л.С. Выготский возник не из чтения Маркса. Но он говорил, что готов согласиться с мыслями Маркса, но проверив их, так как не может строить науку на основе цитат.

Многие мысли Б.М. Бим-Бада звучали не только парадоксально, но и криво. Однако практически любой тезис разбирался и доказывался, поэтому не чувствовалось какой-либо фальши, позерства лектора, напротив, нарастало чувство восхищения от его образованности, интеллектуальной мощи и педагогического мастерства. Скажем, ставились вопросы о роли (незаменимости) личности в истории, об исторических аналогиях: XVII, XVIII, XIX, XX века; Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart. Следовала серия проблем, которые нужно обсудить. Есть ли незаменимые личности? Почему к задачам, поставленным Коменским, мы все время приближаемся? Страшным для истории был XVII век, Я.А. Коменский вырос из ужаса своего времени. А XX век менее ужасен? Некоторые исторические аналогии могут быть опасны, чудовищны, но они возможны. Поэтому на сегодняшние проблемы нужно учиться смотреть, если это возможно, с точки зрения прошлого. Нужно знать, говорил Б.М. Бим-Бад, что без истории перекрещенчества, без понимания идеи тысячелетнего царства мы не можем сколько-нибудь глубоко изучать Я.А. Коменского, как без педагогики жречества мы не поймем «Государства» Платона. Мы не должны быть манкуртами, мы обя-

заны давать учителям серьезные знания, не обманывающие их. И далее подробно разбирались аспекты творчества Коменского в их сравнении с идеями и опытом других деятелей образования. Эти лекции Б.М. Бим-Бада и Ф.А. Фрадкина стали основой для переосмысления имеющихся у меня знаний по истории педагогики, заложили и проблематику моей будущей докторской диссертации.

Выпускную работу на курсах повышения квалификации я написал по наследию С.Т. Шацкого, моим научным руководителем был Б.М. Бим-Бад. Многие мысли С.Т. Шацкого о детстве и организации воспитательной работы в школе оказались созвучны идеям педагогики сотрудничества, имевшей в то время большой общественный резонанс. Видимо, не случайно меня пригласили в сотрудники ВНИК «Школа», где я продолжил работу под руководством Б.М. Бим-Бада.

Концепция развития общеобразовательной школы, разработанная ВНИК, предполагала создание системы воспитательной работы, в которой ребенку была бы предоставлена возможность для поиска и экспериментирования в жизни, обязательного вхождения в систему наук и искусств, использования совершенно иного стиля общения. Само осуществление реформы школы возможно было при выполнении целого ряда условий, требующих и определенного изменения общественного устройства. Все это нужно было объяснять и пропагандировать в среде учительства и общественности. С этой целью Б.М. Бим-Бад стал вести в «Учительской газете» в канун подготовки Всероссийского съезда работников народного образования колонку «Учимся у истории». Приведу его отдельные тезисы и советы.

Во все времена и у всех народов прогрессивные перемены в их истории сопровождались расцветом школьного дела. И наоборот – реакционные перевороты исстари были связаны с гибелью образования. Расцвет школьного дела требует колоссальных средств, соизмеримых с военными расходами и суммами национального дохода. Люди всегда понимали: дорогая школа еще не самая лучшая, но хорошая школа по необходимости недешева. Началом крупной прогрессивной школьной реформы любого типа неизменно были поиск и обнаружение нового, дополнительного финансирования школы. Вывод? Если реформа законодательства в области школьного дела затянется, если не сумеет найти источников финансирования, то провалится и педагогическая перестройка школы. Некому будет и обновлять школу изнутри, т.е. осуществлять ту самую реформу школы снизу, без которой не прошла еще ни одна (и не может пройти по природе вещей) реформа школы сверху¹.

В феврале 1962 года известный педагог, выдающийся деятель ЮНЕСКО, философ и практик Паулу Фрейри возглавил «Службу распространения культуры» в Бразилии. За короткий срок был достигнут желаемый результат: функциональной грамотностью за три года овладело 2 000 000 человек. Образование «по Фрейри» усилило политическую, социальную, трудовую активность многих людей в городе и в селе, резко подняло престиж учительской интеллигенции. Культура, приобретаемая как диалог человека с миром, становилась предпосылкой обновления и мира и человека. Это была программа уничтожения отчуждения людей от культуры и, следовательно, национального возрождения. Программу прервал реакционный государственный переворот. Горькая и блестящая история этого эксперимента свидетельствует, как тесно взаимосвязаны перестройка образо-

¹ Бим-Бад Б. Учимся у истории // Учит. газета. 1988, 7 ноября.

вания и революционные процессы в обществе. И как научно обоснованная, психологически и методически правильная работа способна высвободить колоссальную творческую, созидательную активность людей, прежде всего учительства¹.

Б.М. Бим-Бад обращал внимание на значимость характера обучающей деятельности. Есть труд, говорил он, развивающий, вдохновляющий, животворный, а есть и отупляющий и даже развращающий. То же и с обучением. Можно долго, много, упорно и добросовестно учиться, становясь при этом все тупее, дичая на глазах и бесконечно удаляясь от истины. А есть обучение, дающее одновременно и знания, и мастерство, и развитие духа и ума. И притом не слишком продолжительное обучение, поскольку сравнительно скоро оно обеспечивает самообразование. Обыденное обучение не носит развивающего характера, в нем нет культуры творчества, истинного мировоззрения и критического мышления. С «затемненным» с помощью такого «просвещения» народом легче справиться кому надо. Но выходящему из застоя обществу надобно прямо противоположное – подлинно развивающее обучение. Нужна социальная, политическая, экономическая, культурная активность сознательных тружеников перестройки. Вновь актуальными становятся способы «учиться не мыслям, но мыслить» (И. Кант).

А для этого надо смело примерять к сегодняшним задачам и, корректируясь действительностью, применять методы Песталоцци и Канта, Гегеля и Маркса, Выготского и его учеников, Ильенкова и Давыдова, Сухомлинского и Амонашвили... Учить самостоятельно извлекать познания из собственной деятельности растущих людей, из их повседневных восприятий. Постоянно раскрывать жизненное назначение исследуемых ими тайн бытия. Учить думать и делать, а не только делать; делать и думать, а не только думать. Ставить юный ум перед противоречиями и тренировать в поисках выхода из них. Поощрять глубокие и трудные вопросы к учителю, к книгам, к знатокам и мастерам. Творчески сотрудничать в совместных поисках истины с учениками: «голова – к – голове», «личность – к – личности», «увлеченность – к – увлеченности». Развивающему обучению нет альтернативы².

В системе обучения по-новому важнейшим средством является учебная книга. И здесь история дает нам чрезвычайно интересные уроки. Сократ свысока смотрел на книгу как на учителя: с таким молчаливым учителем нельзя вести диалог. А какое же развитие ума без диалектического спора? Но не всякий учитель владеет мастерством Сократа. И на помощь пришла книга. Учебник – противоречивая, полезная и вредная, спасительная и опасная штука! – пришел на помощь. А частенько мешал. Великий сын революционного XVII века Я.А. Коменский создал первые учебники, отвечающие природе детского восприятия, естественному способу познания, с целью обезопасить школу от неумелого учителя, от неприродосообразного обучения. Чтобы никто не ушел из школы обиженным, обделенным мудростью. С тех пор и поныне лучшие учебники учатся вести диалог с учениками. Но вся история педагогики подтверждает вечную правоту Сократа: пособие – и архинаилучшее! – не педагогическая сила, а только возможность проявления этой силы.

История неопровержимо доказывает: могущество и бессилие, блеск и нищета, огромные возможности и полная бесполезность, благо и зло учебника как такового, как учебного средства зависят от особых условий. И имя этим особым условиям – учитель. Хороший учебник (рукописный, печатный, электронный – любой)

¹ Бим-Бад Б. Учимся у истории // Учит. газета. 1988, 26 ноября.

² Бим-Бад Б. Учимся у истории // Учит. газета. 1988, 19 ноября.

на всем протяжении истории хорошо помогал хорошему учителю, средне – среднему, плохому же, вопреки ожиданиям, не помогал. Плохой учебник (а таких, увы, слишком много) никогда не мог помешать в работе настоящему педагогу, но усугублял разрушительную деятельность учителя слабого. Почему так? Да потому, что сколь угодно прекрасная программа, заложенная в то или иное учебное пособие, не взглянет на ребенка, как мать, и не почувствует природу его затруднений, как опытный учитель. Потому, что ни один учебник в мире не заменит гармонизирующих личных отношений между совместно обучающимися людьми и их руководителем. Потому, наконец, что на характер учения, на отношение к познанию, на рост души влияют те эмоциональные связи, которые устанавливаются независимо от чьих-либо намерений между взаимодействующими участниками этого сложнейшего процесса. Перед нами во весь свой гигантский рост встали равно важные проблемы: хорошо реализованной в пособиях хорошей образовательной программы и хорошо пользующегося ею хорошего учителя. Они разрешимы только вместе, заодно, согласно ¹.

Так же доходчиво говорил Б.М. Бим-Бад о необходимости истинной педагогической науки, творимой талантами, знающими жизнь и детей, умеющими на деле создавать реальные педагогические открытия. Все самые успешные реформаторы педагогической науки, подчеркивал он, были практиками, а не только учеными и одновременно – очень учеными, а не только практиками. Мало того, они не узкие профессионалы, их всех отличает широта интересов, талантов, творческих проявлений. И никакого профессионального кретинизма! И преподавали сами, и романы писали, и философией увлекались, и картины писали, и школы содержали, и университеты основывали. Влить в науку живую кровь, преодолеть реальные трудности можно только при условии, что ты действительно самолично их преодолевал, на собственной судьбе ощутив всю их тяжесть, что разделил со своей эпохой ответственность за решение этих проблем, проверяя себя практикой, сравнивая свои проекты с другими областями познания, ставя умственные и «всамделишные» эксперименты ².

Б.М. Бим-Бад сам принадлежит к плеяде выдающихся ученых и практиков, он – в том нескончаемом и таком коротком списке известных нам педагогических талантов. Перестройка дала ему возможность для реального осуществления многих задумок, в числе которых была идея многоуровневого образования для разных социальных групп. Уже в 1989 году Б.М. Бим-Бад открывает вольный университет, ставший известным под именем Российского открытого университета (РОУ), – пожалуй, первый негосударственный вуз в стране. Одним университетом больше, одним меньше... Но нет! В то время это стало сенсацией не только российского масштаба, об этом сообщили и показали счастливое лицо Бим-Бада многие отечественные и зарубежные новостные телепрограммы, его имя появилось в большинстве периодических изданий, посвященных проблемам педагогики.

Трудно представить такое, но каждый желающий мог быть принят в этот университет. На своем сайте, высвечивая лишь отдельные моменты жизненного пути, Борис Михайлович написал, что до января 1992 года поступление в РОУ было свободным для всех, без каких-либо конкурсов, отборов и экзаменов, вне зависимости от уровня образования абитуриента, места проживания и гражданства, состояния

¹ Бим-Бад Б. Учимся у истории // Учит. газета. 1988, 29 ноября.

² Бим-Бад Б. Учимся у истории // Учит. газета. 1988. 15 декабря.

здоровья, социального статуса и юридической правоспособности. Для поступления в РОУ достаточно было прислать заявление с просьбой о зачислении в тот или иной колледж или на кафедру. Полностью освобождались даже от очень небольшой платы за обучение инвалиды, неработающие пенсионеры, школьники, заключенные и беженцы. В первые три года в РОУ училось более 100 тысяч (!) человек. Финансовый крах 1992 года и гиперинфляция «съели» активы университета, наступили трудные времена, но коллектив преподавателей выстоял. РОУ объединился с Институтом повышения квалификации педагогов и психологов РАО и продолжил свое развитие под именем Университета Российской академии образования (УРАО).

Спектр направлений деятельности Б.М. Бим-Бада как ректора не поддается исчислению: не ремонт, но реставрация старинного здания университета, открытие новых факультетов, филиалов в разных экономических регионах России, собрание уникальной библиотеки, создание и укрепление издательской базы, открытие аспирантуры и настоящий прорыв во многих научных направлениях, общественная и просветительская работа и многое другое. При этом он защищает докторскую диссертацию по педагогике, избирается действительным членом (не просто академиком, но еще и учредителем) РАО.

Секретами выживания и стремительного развития университета стали подготовка студентов по тем специальностям, которые всегда будут востребованы обществом, связь науки и производства, использование самых современных образовательных технологий. Студентов обучали не робеть в самых экстремальных жизненных ситуациях, развивали у них интеллектуальную способность предвидения, необходимую для созидательной и успешной жизни. УРАО был пионером и в дистанционном образовании. В качестве основополагающей определилась идея отхода от обезличенности студента, поскольку именно личность в ее общественном исчислении оказалась «единицей», более всего пострадавшей от всевозможных реформ. Образовательные программы изначально ориентировались на региональные потребности. В их реализации были задействованы более 100 докторов наук и профессоров, 30 академиков и членов-корреспондентов.

В десятилетие дикой приватизации и безудержного разграбления народных богатств Б.М. Бим-Бад мечтает о тех новациях в своем университете, которые бы работали на будущее России, укрепляя ее интеллектуальную мощь. Прежде всего следует сказать о задумке создания Президентского колледжа, где молодые политики будут учиться цивилизованному управлению страной. Среди предметов – греческий язык и латынь, математика и право, экономика и политология, дипломатия и история власти. В основе – классический набор: искусство управления, всемирная история и философия истории, этика. Б.М. Бим-Бад напомнил известное высказывание о том, что Господь Бог заботится о судьбе принцев, доверяя принцам позаботиться о своем народе. Именно таких принцев и намерен был воспитывать педагогический коллектив колледжа, помогая таким образом Всевышнему и родной стране, испытывающей острую нехватку высокообразованных и моральных руководителей.

Другой новацией стало объявление программы «Дорогу таланту» – набора на бесплатные места наиболее ярких и одаренных студентов. Были кандидаты поступить бесплатно в русский университет даже из Америки и Израиля, а возраст желающих колебался от 11 до 80 лет. Фактически создавалась модель, называемая в мире «равенство старта», обеспечивающая честную систему поддержки будущего страны – талантливой молодежи. Б.М. Бим-Бад хотел бы видеть всех их

управленцами, так как, по его мнению, «сейчас нами руководят люди неинтеллектуальные. Я не вижу большего бедствия для моего отечества»¹.

Никакие свершения невозможны без коллектива единомышленников. С этим всегда сложно, но Б.М. Бим-Бад умеет привлекать талантливых людей. Запомнился профессор О.К. Дрейер, генеральный директор издательства УРАО, наладивший в университете издательскую деятельность. Ранее он работал главным редактором отдела восточной литературы издательства «Наука», читал лекции в Университете дружбы народов имени П. Лумумбы. Его трудами изданы сотни книг, приумножено огромное культурное богатство страны: здесь Лев Гумилев и Омар Хайям, серии «Памятники литературы народов Востока», «Памятники письменности Востока», Большой китайско-русский словарь в 4-х томах, подготовленный коллективом под руководством профессора И.М. Ошанина, первое послереволюционное издание Корана в переводе академика И.Ю. Крачковского, труды академиков Д.С. Лихачева, Б.М. Кедрова, Б.Б. Пиотровского, В.В. Виноградова, Е.М. Примакова и многих других.

О.К. Дрейер, всю жизнь работавший с выдающимися учеными, лауреат Государственной премии СССР, общался со мной просто и демократично, он начисто лишен был того снобизма, которым «блистали» многие представители московской профессуры. Мне он подарил несколько дельных советов, издал при поддержке Б.М. Бим-Бада мою небольшую книгу о А.П. Нечаеве². Трудно переоценить значимость такой поддержки. Нюанс в том, что мы возвращали имя А.П. Нечаева в научный оборот, определенным образом реабилитируя его. В трудах же по истории отечественной психологии А.В. Петровского, действующего в то время президента РАО, это имя оценивалось в негативном контексте, как представителя дореволюционной науки, препятствующего развитию марксистской психологии.

Только теперь осознаешь, что такие качества О.К. Дрейера, как великодушные, мужественность, выдержка, терпение, скромность, были показателями подлинной интеллигентности. Неслучайно академик РАН Ю.А. Поляков выделял именно интеллигентность О.К. Дрейера, называл его «суперинтеллигентом, интеллигентом в ... надцатом поколении»³.

С 1996 года О.К. Дрейер стал и ответственным редактором журнала «Вестник университета Российской академии образования». Основным вектором журнала Б.М. Бим-Бад определил универсальность, стремление к полидисциплинарной тематике и глобальным вопросам. По его мнению, сама наука есть свободная дискуссия, нескончаемый спор. Профессор-мастер, студент-подмастерье, аспирант – кандидат в мастера – все приглашались к заочному «круглому столу», к обсуждению животрепещущих проблем науки⁴. В первом номере журнала была опубликована и моя статья об основах нравственности человека по А.П. Нечаеву. Поддержал меня университет и при моей защите в 1998 году, предоставив положительный отзыв на докторскую диссертацию за подписью академика Б.М. Бим-Бада. В том же году УРАО стал обладателем международного звания «Университет года-98».

¹ УРАО в зеркале прессы / сост. А.И. Лотов. М. : УРАО, 2000. С. 28.

² Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М. : РОУ, 1996. 84 с.

³ УРАО в зеркале прессы... С. 47.

⁴ Бим-Бад Б.М. Обращение к читателям и будущим авторам «Вестника УРАО» // Вестн. ун-та Росс. акад. образования. 1996. № 1. С. 2.

О.К. Дрейер способствовал и появлению книги Б.М. Бим-Бада «Педагогическая антропология»¹, которая закрепила за ним право на пионерство и лидерство в разработке педагогического человековедения в отечественной науке конца XX века. Это был совершенно новый тип учебного пособия, уникальность которого определялась не только его актуальностью, но и содержательной наполненностью. Автор представил читателям самоучитель исторически накопленной человечеством педагогической мудрости. Борис Михайлович, виртуозно владеющий умением составлять и сочинять художественные тексты, сумел оформить в учебном материале и педагогически интерпретировать мысли великих деятелей культуры. Он смог в опыте последних трех тысячелетий выбрать злободневные для сегодняшнего дня идеи, прекрасно показав, как пространство-время может быть использовано для полета пытливого мысли и поиска вариантов ответа на современные вызовы.

В 2002 году Б.М. Бим-Бад издает лекции по педагогической антропологии, где акцентирует внимание читателей и побуждает их к решению прикладных аспектов науки и профессиональных проблем педагогов и психологов². Он пытается сделать тексты лекций по педагогической антропологии более понятными студентам, осознавая, что многовековую мудрость представить на ином уровне, кроме философии, нельзя по определению. Цикл лекций Б.М. Бим-Бада «Введение в педагогическую антропологию», адресованный студентам и аспирантам педагогического и психологического направлений УРАО, учителям и воспитателям общеобразовательных школ, был записан на видеокассеты и распространялся как учебный видеокурс в трех частях. Без трибуны, без заготовленного текста лектор рассказывал о предмете, проблемах, прикладных аспектах и основных законах педагогической антропологии. Ставил вопросы: кто мы? почему мы такие, какие есть? как мы узнаем о себе? почему мы любим и ненавидим?

В том же году Б.М. Бим-Бад публикует свои исследования жизненного стиля Сталина³. До этого выходили его политико-антропологические работы о великих властелинах Нероне и Александре Македонском. Но здесь совершенно другие уровень и масштаб обобщений. Для меня стало потрясением по-новому увидеть психические корни преступлений И. Сталина. А почему сегодня не делается психолого-педагогической экспертизы людей, идущих во власть!? Разве Е.Т. Гайдару, для которого не существовало понятия «слеза в глазу ребенка», педагогически просвещенное общество доверило бы проведение экономических реформ?!

Памятно и личное приглашение Б.М. Бим-Бадом меня в УРАО для участия в международной научной конференции «Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст» (2002 год). Настоящим лицом действия была работа Бориса Михайловича в пресс-центре, когда он легко и непринужденно держал в руках нити всех дискуссий, давал пояснения на русском, английском и немецком языках. Мне было по-настоящему интересно находиться с ним рядом, выступать на пленарном заседании, руководить секцией, решать многие профессиональные проблемы с ведущими специалистами страны, которые так долго не собирались вместе. Запомнилось выступление академика А.В. Пет-

¹ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология : учеб. пособие. М. : Изд-во УРАО, 1998. 576 с.

² Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология : курс лекций. М. : УРАО, 2002. 208 с.

³ Бим-Бад Б.М. Сталин: исследование жизненного стиля. М. : УРАО, 2002. 192 с.

ровского. Возможно, это было его последнее выступление на конференции такого высокого уровня. Трудно представить атмосферу большего уважения и почтения. Для меня же главным стал тот факт, что в числе выдающихся деятелей отечественной психологии он первым назвал имя А.П. Нечаева. Это был знаковый пример того, как в науке быть и оставаться великим.

По инициативе Б.М. Бим-Бада были учреждены газеты «Открытый университет», «Первое сентября» с приложениями, «Открытое образование». УРАО стал пионером и в выпуске газеты (альманаха) «Татьянин день». Газеты с таким названием появились позже и в других университетах, но в УРАО она выходила как общероссийское молодежное издание, отражающее проблемы, интересные для студентов всей страны. И не только интересные, но и образовательные, воспитательные, развивающие. Целые полосы альманаха посвящались публичным лекциям. Среди авторов был и президент РАО А.В. Петровский.

Десятки лекций на темы «Раздумья о воспитании человека человеком», «Мудрость воспитания», «Vivat, professores!» были подготовлены самим Борисом Михайловичем. Он знакомил читателей с произведениями педагогических классиков, специально переводя на русский язык оригинальные тексты, он приводил в пример лучшие произведения мировой культуры, он учил их понимать и принимать. Например, в лекции девятой «Юный человек и старый мир» Б.М. Бим-Бад объясняет репродукцию знаменитой картины, предпосылая это объяснение словами: «Мы воспитываем человека для мира, в котором много страшного, жестокого и враждебного человеку. Вглядитесь еще раз в лицо Марии на полотне «Сикстинская мадонна» Рафаэля. Она несет миру – страшному, жестокому, погрязшему в заблуждениях и невежестве, – свое дитя, свое прекрасное дитя, свое мудрое, высокое, светлое, обреченное на гибель дитя... И нам станет ясно – это каждая мать, это каждый воспитатель, это каждый, осмелившийся приблизиться к детству, отдает безумному, безумному, безумному миру дорогое ему и изначально прекрасное дитя. Задумаемся, заглянем вперед, попробуем понять, в какой мир, на что, на какую жизнь и погибель готовим мы детей и как мы готовим их»¹. Лекции сопровождалась ссылками на литературные источники, вопросами и заданиями для самопроверки. Даже газета превращалась в руках думающего и чувствующего свою ответственность педагога в эффективное средство развития молодежи, ее педагогического и культурного просвещения.

Для Б.М. Бим-Бада личная работа с молодежью была органической потребностью. Много ли ректоров университетов являются авторами и ведущими телепрограмм? А Б.М. Бим-Бад был ведущим всероссийского телеконкурса «Акуна Матата» (т.е. «все будет хорошо»), участником телепрограмм самого широкого спектра. Многие ли ректоры-академики читают своим студентам стихи? Б.М. Бим-Бад читал. И он понимал, что к стихам, к строчкам любимых поэтов нужно все время возвращаться, нужно слушать, как читаются стихи, как они звучат в устах другого человека, какие ассоциации вызывают, какая при этом звучит музыка в твоей душе. Нужно также показывать, что лишь в заветных местах, в милых сердцу уголках природы происходит таинство рождения стиха. И он записывает стихи на видеокассеты, собственное прочтение стихов дается на фоне видеоряда

¹ Бим-Бад Б.М. Раздумья о воспитании человека человеком // Татьяна день. 1995. № 4 (24). С. 8.

в сопровождении классической музыки, голос академика, любителя и знатока поэзии звучит и перекликается с голосами скрипки и виолончели.

Слышишь голос Б.М. Бим-Бада и понимаешь, что он там, вместе с авторами, с великими поэтами, их судьбы и переживания переплелись, но они – опора друг другу. Цикл стихов М.И. Цветаевой озаглавлен «Пара крыл прекрасных...». А голос звучит: «моим стихам, как драгоценным винам, настанет свой черед». Стихи М.Ю. Лермонтова записаны в бывшем имении Средникиво. Творение А.С. Пушкина «Не всякого полюбит счастье» Б.М. Бим-Бад читает в Государственном музее А.С. Пушкина. Цикл стихов А.А. Блока «Тайный жар» читается Б.М. Бим-Бадом в историко-литературном и природном заповеднике «Шахматово». Такие строки нужно уметь слушать и слышать: «...Но есть ответ в моих стихах тревожных: их тайный жар тебе поможет жить». «Все то, чего не скажешь словом, узнал я в облике твоём». «Он весь – дитя добра и света, он весь – свободы торжество!». И, конечно же, «О, я хочу безумно жить: все сущее – увековечить, безличное – очеловечить, несбывшееся – воплотить!».

Он читал и стихи собственного сложения. Послушаем строки, посвященные Учителю:

Были взлеты и паденья.
Много бед и побед, и потерь.
Всё во сне. Наконец,
 пробужденье:
Глухо, насмерть забитая дверь.
Нежеланный, незнаемый
 гений,
Ты один был, один на один
С беспощадною болью сомнений
И нетающей солью седины.
Наплевав на холуйские мненья,
Не страшась ни побед, ни потерь –
Ты рванул и открыл
 для бессмертья
Эту насмерть забитую дверь ¹.

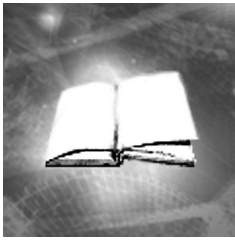
Не поступив в МГУ, Б.М. Бим-Бад не стал филологом, но судьба сделала правильный выбор: он стал преподавателем по призванию. Один из наиболее универсальных умов в педагогике, истории педагогики и философии образования, он всегда считал и считает себя практиком. Ему много и многие мешали, но они не ведали и не ведают, что такие люди, как Борис Михайлович Бим-Бад, живут и творят вне времени и пространства. Они свободны от гнусности, они живут со спокойной совестью, мужественно терпят боль, они – источники жизнотворяющей энергии, а потому они есть и всегда будут стержнем и опорой русской педагогической науки, гордостью и славой нашего Отечества.

Список использованной литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 36 с.

¹ УРАО в зеркале прессы / сост. А.И. Лотов. М. : УРАО, 2000. С. 67.

2. Бим-Бад, Б.М. Раздумья о воспитании человека человеком [Текст] // Татьянин день. – 1995. № 4 (24). – С. 8–9.
3. Бим-Бад, Б.М. Категории современных наук о воспитании [Текст]. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2009. – 208 с.
4. Бим-Бад, Б.М. Обращение к читателям и будущим авторам «Вестника УРАО» [Текст] // Вестн. ун-та Росс. акад. образования. – 1996. – № 1. – С. 2–3.
5. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст] : учеб. пособие. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
6. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст] : курс лекций. – М. : УРАО, 2002. – 208 с.
7. Бим-Бад, Б.М. Психология и педагогика: просто о сложном: популярные очерки и этюды [Текст]. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 144 с.
8. Бим-Бад, Б.М. Сталин: исследование жизненного стиля [Текст]. – М. : УРАО, 2002. – 192 с.
9. Бим-Бад, Б. Учимся у истории [Текст] // Учит. газета. – 1988, 7, 19, 26, 29 ноября ; 15 декабря.
10. Бим-Бад, Б.М. Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ [Текст] : моногр. / Б.М. Бим-Бад, С.Н. Гавров. – М. : Интеллектуальная кн. ; Новый хронограф, 2010. – 352 с.
11. Концепция общего среднего образования [Текст] : проект // Учит. газета. – 1988, 23 августа.
12. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : РОУ, 1996. – 84 с.
13. УРАО в зеркале прессы [Текст] / сост. А.И. Лотов. – М. : УРАО, 2000. – 128 с.



Страницы истории

С.А. Завражин

ДЕТСКАЯ ТЕЛЕСНОСТЬ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФОРМАТЕ

Рассматривается отношение к детскому телу в русской национальной культуре и историко-педагогическом контексте. Выявляются особенности восприятия детской телесности в логике отечественного историко-педагогического процесса.

детское тело, национальная культура, телесное развитие, телесное бытие.

Современная отечественная педагогика телесному бытию ребенка отводит факультативное, опосредованное внимание. Телесность растущего человека обычно затрагивается лишь в связи с вопросами организации физического и полоролевого воспитания, а также педагогической допустимости телесных наказаний. И даже несмотря на доводы психологов, постоянно доказывающих, что образ тела, внешность влияют на достижения в познавательной деятельности учащихся, их поведенческие паттерны, уровень нравственно-эстетического и эмоционального развития, характер общения со сверстниками, учителями и родителями, – телесная организация ребенка в образовательной практике игнорируется. Причины этого, видимо, коренятся в национальном менталитете, историко-педагогическом наследии нашего народа.

Известно, что русский человек объединяет в себе альтернативные, несводимые пласты сознания, культурные скрипты, системы ценностей. Самыми кричащими противоречиями русской души считаются: соединение интенции к абсолютной свободе с рабской покорностью чужой воле; неосознанное стремление к тотальной правде, добру, справедливости и выбор разрушительных методов для их достижения; страстность до одержимости и женственная мягкость. Из антиномичности русской души проистекает представление о ее глубине и загадочности, за которыми, по существу, скрывается мощь инстинктивных, иррациональных порывов, смутных, неотрефлексированных, амбивалентных желаний.

Русская душа, как замечает Г.Д. Гачев, не чувствует себя очень уж привязанной к телу. Отсюда и самоотверженность, и готовность идти на жертвы, и не очень сильная потребность в телесных наслаждениях, которые легко переключаются на радости духовные¹.

¹ Гачев Г.Д. Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. М. : Академ. проект, 2007. С. 254.

Отношение к детскому телу в русской национальной культуре тоже противоречиво: оно, с одной стороны, невинно, сакрально, а с другой – инфернально, изначально ущербно вследствие грехопадения прародителей.

Невинность детского тела в русской православной традиции задается его максимальной близостью к телу Божественного младенца. Поэтому детское тело предельно одухотворено, через него осуществляется промысел Божий. Русская церковная история содержит многочисленные примеры чудес, совершаемых малолетними духовидцами, исцеляющей силой их нетленных мощей.

Христианство, рассматривая ребенка как асексуальное существо, ввело в ранг народных ценностей целомудрие (невинность). В русских деревнях половая близость до свадьбы сурово осуждалась. В свадебной обрядности был широко распространен обычай «посада»: невеста должна была сесть на особое священное место, но не смела сделать это, если она уже потеряла девственность. Требование сохранения сексуальной неискренности предъявлялось и к жениху, хотя строго не соблюдалось. А вот если невеста в первую брачную ночь оказывалась нецеломудренной, брак мог быть расторгнут. Кое-где такой невесте, ее родителям и свахе в знак позора надевали на шею хомут как символ женских гениталий и одновременно как знак отнесения «грешницы» к миру не знающих запретов животных¹.

Православие указывало, что тело – это часть души, храм Святого Духа. Телесное естество человека – образ Божий – та благодать, которую Господь дарует просто так. Родителям, безусловно, следует проявлять внимание к телесному развитию детей, но в первую очередь надлежит заботиться о созревании разума, т.е. высшей – умной – части души. Разум – инструмент достижения подобия Божьего. Телесное бытие второстепенно, более того, враждебно духовному стяжанию ввиду заключенного в теле плотского искушения, игры страстей.

Телесность в христианском мировоззрении ассоциируется с женским началом – «низким», вторичным, пассивным, чувственным, хаотичным и в целом негативным. Мужское начало символизирует «верх» – активность, разумность (одухотворенность), упорядоченность и в основном позитивность. Поэтому в человеческом существе разум должен господствовать над телом, а в обществе – мужчина над женщиной.

Православие как аскетическая версия христианства инкорпорировала в народное сознание восприятие тела ребенка как вместилища его грешных помыслов, губительных стремлений, которые необходимо всячески искоренять.

С первых дней жизни ребенка максимально ограничивали в свободе движения посредством тугого связывания (пеленания). Разумеется, данный обычай охватывал большую часть средневековых культур, однако на Руси он принял самые гипертрофированные очертания, что позволило Э. Эриксону назвать русскую душу спеленутой².

Через жесткое свивание древнерусскому младенцу, полагаем, не только транслировалась первичная информация о паттерналистской культуре, в какой ему придется жить, но и «сообщалось», что он даже после крещения остается инфернальным существом.

¹ Байбурин А.К., Левинтон Г.А. К описанию организации пространства в восточнославянской свадьбе // Русский народный свадебный обряд. Исследования и материалы / под ред. К.В. Чистова, Г.А. Берштам. Л. : Наука, 1978. С. 94–95.

² Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996. С. 540–543.

Манипуляции с телом новорожденного в народной культуре и последующее отношение к физическому облику человека определялись традиционными гендерными установками, задающими образцы канонической телесной структуры на разных возрастных этапах. Тело мальчика – юноши – мужчины, девочки – девушки – женщины должно помогать успешно справляться с гендерно маркированными видами деятельности, строго подчиняться нормам духовной и производственно-хозяйственной жизни общины.

Утвердить безусловное главенство духовного над телесным в народной культуре была призвана система организации воспитания ребенка, ориентированная на ветхозаветный педагогический идеал, который предполагал со стороны ребенка абсолютное повиновение, со стороны родителей – директивное руководство. Непредсказуемость траектории развития ребенка, слабого разумом, с неодухотворенной телесностью, была опасна для жизни не только семьи, но и рода (общины) и шире – всего Божественного миропорядка, поэтому за любые отступления от канонов взросления персональную ответственность несли родители. Эти представления составляли основание имплицитной концепции личностного развития и воспитания в народной культуре.

Ее эксплицитная, «официальная», версия нашла отражение в «Домострое» (XVI век), где легитимировался «инфантицидный» (Л. Демоз)¹ стиль воспитания подрастающего поколения. В свою очередь «Домострой» оказал могущественное воздействие на становление светской теории и практики образования молодежи.

Конституирование государственной (светской) педагогики, начавшееся в Петровскую эпоху, проходило под знаком доминирования насильственной воспитательной парадигмы, по образному выражению П.Ф. Каптерева, «школьной рекрутчины». Она, в частности, проявлялась в том, что все учащиеся, даже выходцы из самых знатных родов, за дисциплинарные проступки подвергались уголовным карам: наказанию плетью, батогами, тюремным арестом, отдачей в солдаты без выслуги. Виновный ученик прямо назывался преступником, и такого преступника, «для вящего наказания», заковывали даже в «ножные железа». Беглые ученики рассматривались, как беглые солдаты².

Петровские реформы утверждали: являясь абсолютной собственностью государства, детское тело должно стать его послушным, на все готовым реципиентом. Эту задачу было поручено решать светскому образованию, которому предписывалось стать инструментом реализации и укрепления государственной власти.

Школе было поручено максимально контролировать физическое и душевное развитие детей, с раннего возраста подчиняя их строгому порядку, твердой дисциплине. Считалось, что приучение к дисциплине предполагает применение принуждения, в том числе и телесного. Оно педагогически и социально оправданно, так как препятствует развитию в ребенке дурных наклонностей, подавляет его своеволие, власть плоти. При такой воспитательной стратегии у ребенка формируется негативное отношение к собственному телу, действительным распорядителем которого является не он, а наделенное властными полномочиями лицо.

Процесс внушения отвращения ребенка к телесным переживаниям заметно интенсифицировался в период полового созревания. Отечественная педагогическая мысль XVIII – первой половины XX века почти единодушно подчеркивала

¹ Демоз Л. Психоистория. Ростов н/Д, 2000. С. 84.

² Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Пг., 1915. С. 164.

несомненный вред от «рано пробужденной чувственности» (И.А. Сикорский), которая может привести к половым аномалиям, венерическим заболеваниям, нервным расстройствам, супружеской дисгармонии, негативному влиянию на потомство. Поэтому у детей важно сформировать умение управлять своими плотскими желаниями через осознанное наложение на них запрета. Некоторым педагогам в идеале дети представлялись «скопцами по убеждению, по нравственному чувству лет до 20 – 25, вообще до женитьбы»¹.

Педагогическое табу на выражение половых эмоций влекло их вытеснение в подсознание. Следствием подавления «чувственности», как мы сегодня знаем, являются многочисленные физические и психические расстройства, высокий риск гетеро- и аутоагрессии.

В связи с развитием в России на рубеже XIX–XX веков детской медицины, физиологии, гигиены, психологии в педагогику проникает взгляд на детское тело как на функциональную систему, все отправления которой нуждаются в синхронизации, гармоничном взаимодействии. Нормальная деятельность органов тела, его разумно организованная активность, по мнению П.Ф. Лесгафта, благоприятно влияют на нравственное, эстетическое, умственное развитие ребенка, стимулируя его учебные успехи, улучшая воспитанность. Поэтому в образовательной практике целесообразно сочетать физические и умственные упражнения, использовать различные приемы закаливания, сбалансированного питания, исключить из употребления алкоголь, табак, пряности, тщательно следить за чистотой тела, которое является не врагом души, а ее материальным другом. Оздоровление тела сопровождается оздоровлением души.

В конце XIX – начале XX века принцип внимательного, уважительного отношения к телу ребенка очень медленно проникал в массовую школу. Большинство педагогов по-прежнему рассматривали тело ребенка как источник его греховных помыслов. На тело ребенка проецировались многочисленные телесные зажимы самого педагога. Поэтому использование физических наказаний фактически означало насилие против самой презираемой, ненавидимой части своей души.

Советская теория и практика образования, как известно, обслуживала идеологию последовательного материализма, в которой нет места для душевных переживаний, а есть освобожденная энергия тотального переустройства мира, принуждения его к счастью перманентной борьбы за коммунистические идеалы. В данной логике к детскому телу предъявляются повышенные требования: оно должно символизировать заботливо-покровительственное отношение государства к ребенку, а также быть максимально приспособлено к условиям конфронтации с внешними и внутренними врагами советской власти.

Идеалом детского тела становится загорелое и мускулистое (у мальчика), здоровое и готовое к выполнению будущих материнских функций (у девочки)².

Культ бодрого, энергичного, «мажорного» детского тела рельефно представлен в советской педагогике 1920 – 1930-х годов, в частности А.С. Макаренко, нашел отражение в системах физического, военно-патриотического, гигиенического воспитания молодежи, в теории и практике детского спорта и туризма, в массовых оздоровительных акциях (вакцинации, парады и пр.).

¹ Скворцов И.О. воспитании родового чувства // Вестн. воспитания. 1892. № 2. С. 74.

² Жаров Л.В. Представление о детском теле в истории культуры // Человек. 2003. № 1. С. 130.

В 60–80 годы XX столетия на фоне убыстрения темпов физического и сексуального развития детской популяции отечественная педагогика не могла не обратить внимания на возрастающий диссонанс между телесной и социально-психологической зрелостью подростков. Хотя присущая большей части научного сообщества методологическая зашоренность не позволила найти эффективные педагогические решения этой проблемы, тем не менее в этот период существенно возрастает интерес к вопросам организации полового и психогигиенического воспитания детей и молодежи, что можно в определенной степени расценить как некоторое внимание к телесному миру ребенка.

С распадом СССР рухнула и система государственного контроля над телом ребенка в интересах коммунистической идеологии. «Дикий» капитализм превратил его в обычный товар, который имеет свою рыночную стоимость. Тело ребенка стало объектом коммерческой манипуляции, которую использовали не только криминальные структуры, представители массмедиа, но и спасающиеся от нужды родители, работники сиротских учреждений. Отсутствие реальных правовых и социальных механизмов, стоящих на страже телесного здоровья ребенка, способствовало, с одной стороны, росту физического и сексуального насилия над детьми, с другой стороны, взлету детской разрушительности, в том числе деструкции физического «я» ребенка.

Единственным ответом отечественной педагогической науки на эти негативные явления стала разработка разнообразных технологий здоровьесберегающего, здоровьесформирующего образования, программ профилактики девиантного поведения, в которых фактически не учитывались телесные идеалы и нормы подрастающего поколения, особенности восприятия образа тела разными половозрастными группами детей.

Для педагогических работников крайне важно знать, какой смысл заключен в телесной реальности современного ребенка, насколько адекватно тело отражает его внутренний мир, являясь при этом инструментом познания мира внешнего. Телесные феномены ребенка, полагаем, должны стать постоянным предметом педагогической рефлексии, должны быть вписаны в пространство формирования целостной личности в ее духовном, душевном и телесном измерениях.

Список использованной литературы

1. Байбурин, А.К. К описанию организации пространства в восточнославянской свадьбе [Текст] / А.К. Байбурин, Г.А. Левинтон // Русский народный свадебный обряд. Исследования и материалы / под ред. К.В. Чистова, Т.А. Берштам. – Л. : Наука, 1978.
2. Гачев, Г.Д. Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира [Текст]. – М. : Академ. проект, 2007.
3. Демоз, Л. Психоистория [Текст]. – Ростов н/Д, 2000.
4. Жаров, Л.В. Представление о детском теле в истории культуры [Текст] // Челов. век. – 2003. – № 1. – С. 120–130.
5. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики [Текст]. – Пг., 1915.
6. Скворцов, И.О. Воспитание родового чувства [Текст] // Вестн. воспитания. – 1892. – № 2. – С. 63–84.
7. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст]. – СПб., 1996.

Е.А. Ковалева, О.Б. Широких

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

В статье рассматриваются социокультурные детерминанты, определившие особенности иноязычного образования в советской школе (20 – 80-е годы XX века), прослеживается общественное отношение к иностранным языкам, выявляется зависимость иноязычного образования от ценностей и интересов государства.

исторические тенденции, распространение иноязычного образования, политические, педагогические, идеологические, организационные факторы, организация иноязычного образования, цели изучения иностранного языка, ценности изучения иностранного языка.

В условиях современного кризиса культуры и образования, нашедших отражение в неоднократных попытках реформирования школы, особое значение приобретает анализ сложившегося в России исторического опыта отечественной школы и педагогики. Определение перспективных задач и ценностных ориентаций школьного образования на основе его историко-педагогического анализа становится важным стратегическим направлением современной педагогической науки. Обращение к прошлому помогает более правильно оценить настоящее, выявить тенденции развития науки и практики образования, отвечающие современным требованиям.

Особое место в историческом анализе занимает проблема иноязычного образования как выражение тенденций социально-культурных процессов, происходящих в нашем государстве и обществе. Одним из наиболее ярких и показательных периодов изменения отношения к изучению иностранного языка в общеобразовательной школе стало советское время – после революции 1917 года и до начала 1990-х годов.

Исторически достоверно, что революция 1917 года застала российскую среднюю школу в разгар проведения крупных реформ, в том числе и образовательных. Советская власть попыталась наметить ведущие направления строительства новой школы соответственно новому периоду развития страны. Уже 16 октября 1918 года был опубликован основополагающий документ «Основные принципы единой трудовой школы», в котором предусматривалось «систематическое изучение под руководством специалистов: родного языка, математики, географии, истории, биологии, физики и химии, живых иностранных языков»¹.

Однако анализ научной и педагогической литературы, рассматривающей вопросы иноязычного образования, показывает, что этот документ в первые послереволюционные годы оставался «пустой декларацией»². Так, свидетель тех

¹ Основные принципы единой трудовой школы // От Государственной комиссии по просвещению, 16 октября 1918 г. : Директивы ВКП(б) и Постановления советского правительства о народном образовании. М. ; Л., 1947. Вып. 2. С. 266.

² Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : Ступени ; Инфра-М, 2002. 448 с. С. 70.

событий К.А. Ганшина отмечала, что обучение иностранным языкам в средней школе было «не только неупорядочено, а в упадке, в небрежении, оно на втором плане»¹. И.В. Рахманов также подтверждает эту мысль: «... непосредственно после Октябрьской революции иностранные языки ... сохранились лишь как факультативные дисциплины в некоторых школах...»².

Согласимся с мнением А.А. Миролубова, который выделяет следующие причины отсутствия систематического иноязычного образования в отечественной школе 1917 – начала 1920-х годов: политические, педагогические, псевдоидеологические, организационные.

Политические причины связаны с особенностями текущего исторического момента. После революции 1917 года Советская Россия находилась в состоянии гражданской войны, что привело к отсутствию контактов с иностранными государствами в области экономического, политического и культурного общения. Вследствие этого потребности советского общества в практическом владении иностранными языками отсутствовали.

Педагогические причины обусловлены влиянием на определение целесообразности изучения иностранных языков в единой трудовой школе педагогических теорий начала XX века: идей немецкой трудовой школы, отраженных в трудах немецких профессоров А. Герлаха и Л. Гурлитта, которые развенчивали значение изучения иностранных языков; а также научной работы швейцарского психолога Ж. Эпштейна «Мышление и многоязычие» с выводом о «пагубности многоязычия для мыслительных способностей человека»³.

Псевдоидеологическая группа причин определяла положение иностранных языков в дореволюционной России как привилегию господствующих классов. Традиции такого отношения к иностранным языкам были заложены еще во время реформ Петра I, свидетельством чему является педагогический труд по воспитанию элиты того времени «Юношества честное зеркало», где указывалось: «Младые отроки всегда между собой должны говорить иностранные языки, ... дабы слуги и служанки дознаться не могли, и чтобы можно их от других болванов распознать»⁴. Действительно, иностранные языки изучались в Морском и Пажеском корпусах, в классических и реальных гимназиях, в университете. Очевидно, что владение иностранными языками как признак принадлежности к привилегированному классу вызывало отрицательное отношение общества к иноязычному образованию и даже в среде работников народного образования рассматривалось как «буржуазные предрассудки»⁵.

Организационные причины непопулярности иноязычного образования в Советской России связаны в первую очередь с острой нехваткой квалифицированных педагогических кадров, так как «во время революции из пределов пролетарской страны сбежала не только значительная часть буржуазии, ... но и большинст-

¹ Ганшина К.А. Организация преподавания иностранных языков в трудовой школе // Вестн. просвещения. 1924. № 1. С. 20.

² Рахманов И.В. Очерк истории методов преподавания новых иностранных языков : дис. ... д-ра пед. наук. 1949. Ч. 1. С. 589.

³ Миролубов А.А. История отечественной методики... С. 74–75.

⁴ Пекарский П.П. Наука и литература в России при Петре Великом. СПб., 1862. Т. 2. С. 383.

⁵ Ломакина А. Преподавание иностранных языков в трудовой школе // Народный учитель. 1928. № 5–6. С. 174.

во преподавателей новых языков ...»¹. Кроме того, препятствием введению учебного предмета «иностранные языки» в программу единой трудовой школы послужило отсутствие в советских школах как новых, так и старых учебников по иностранным языкам.

Положительные тенденции в деле распространения иноязычного образования в СССР появляются в 1927 году. Это связано с налаживанием торговых и экономических связей СССР с другими государствами и с принятием на XIV съезде ВКП(б) (1925 год) курса на индустриализацию страны, обнаружившего необходимость в специалистах, владеющих иностранными языками, способных объективно проанализировать прогрессивные зарубежные достижения в области науки и техники. Наркомпрос РСФСР, Академия наук и ЦК ВЛКСМ обратились с призывом уделять «больше внимания иностранным языкам!»². Это обращение послужило началом образовательной кампании «Иностранные языки – в массы». Следствием этой кампании стало создание единой системы обучения иностранным языкам от школы до вуза, открытие курсов и кружков по иностранным языкам в рамках распространения иноязычного образования среди работающего контингента и партактива³.

Ретроспективный анализ литературы позволяет нам сделать вывод, что попытки сторонников теории «мнимой образовательной ценности иностранных языков» исключить предмет «иностранный язык» из системы школьного образования или заменить его искусственным языком, к примеру, эсперанто были отвергнуты, и в конце концов иностранный язык был признан полноценным учебным предметом.

Обучение иностранному языку в средней школе осуществлялось с 5 класса по 8 – 12 часов в неделю. Общеобразовательная цель обучения иностранным языкам заключалась в ознакомлении советских школьников с культурой и повседневной жизнью носителей изучаемого языка и, в большей степени, с политической и социальной жизнью страны.

В 1930-е годы создается новый тип учебников по иностранным языкам, представляющих собой рабочие книги, ориентированные на учащихся средних школ и рабфаков. Учебный материал в них излагался по тематическому принципу и отражал различные аспекты общественной, политической и культурной жизни в стране изучаемого языка. Так, например, в учебнике по немецкому языку для VI группы (класса) Г.В. Гольдштейн, Х.И. Озолина и Р.К. Розенберга «Рабочая книга по немецкому языку» содержится описание сталелитейной и химической промышленности в Германии. Автор учебника «Юный коммунар» С. Куфельд предлагает вниманию учащихся тексты, отражающие труд немецкого крестьянина, ремесленника, индустриального рабочего.

В конце 30-х годов XX века работа над иноязычным текстом становится основным компонентом в изучении языка, усиливается тенденция опоры на родной язык и использования грамматико-переводного метода обучения иностранным языкам, распространенного еще в дореволюционной гимназии.

¹ Курляндский М.М. Знание иностранных языков в СССР замирает – необходимо его оживить // На путях к новой школе. 1927. № 4. С. 52.

² Ежедельник Народного Комиссариата Просвещения РСФСР. 1927. № 49. С. 1127.

³ Постановление ЦК ВКП(б) об изучении иностранных языков партактивом // Изв. ВЦИК. 1929, 12 сентября. № 210.

В результате проводившейся образовательной кампании «иностранные языки – в массы» количество отведенных на их изучение часов в средней школе возросло в два раза и достигло 18–20 часов в неделю.

В период послевоенных лет иноязычное образование в СССР осуществлялось в рамках реализации Постановления Правительства 1947 года «Об улучшении изучения иностранных языков в средней школе». В соответствии с этим документом изучение иностранных языков начиналось в 3–4 классах средней школы. Политическая и социальная обстановка в стране диктовала необходимость учреждения специализированных учебных заведений с преподаванием ряда предметов на иностранных языках. В 1947 году в 45 % отечественных школ изучался английский язык, в 25 % – немецкий язык, в 30 % – французский и другие иностранные языки.

Предвоенный, военный и послевоенный периоды характеризуются увеличением количества факультетов иностранных языков при высших и среднеспециальных учебных заведениях по подготовке учителей иностранных языков. Так, в 1940 году открылся Татарский государственный гуманитарно-педагогический институт, в 1941 году – Челябинский государственный педагогический институт и Тверской государственный университет, в 1945 году – Курский государственный университет. Их программы ведущими целями обучения иностранным языкам называли общеобразовательные и воспитательные. В качестве теоретических основ обучения использовались главные положения вышедшей в 1947 году книги Л.В. Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе». Он рассматривал иностранный язык как общеобразовательный предмет в средней школе, изучение которого приобщает учащихся к иноязычной культуре, а также позволяет им лучше понять свой родной язык и свою национальную культуру: при изучении иностранных языков человек «глубже и лучше овладевает родным языком; черпает новую для него информацию о системе языка, истории, литературе, географии и т.п. страны, язык которой изучается»¹.

Несмотря на предпринятые меры по повышению качества иноязычного образования в СССР, «в условиях изолированности от внешнего мира ..., – по выражению В. И. Андреева, – ... практически не требовались знания иностранных языков»². С конца 1930-х годов и особенно в период холодной войны, т.е. со второй половины 1940-х годов, международные языковые контакты в массах не только не требовались, но даже не поощрялись.

Период так называемой «хрущевской оттепели» (середина 1950-х – начало 1960-х годов) связан с увеличением контактов СССР со странами социалистического и капиталистического лагеря, выражавшихся в дружеских визитах, получении высшего образования за рубежом, обмене передовым научно-техническим опытом, организации Международного фестиваля молодежи и студентов в Москве в 1957 году и т.д. Данный период характеризуется возросшими потребностями советского общества в практическом владении иностранным языком. Неудовлетворенность результатами обучения иностранным языкам в средних школах и ву-

¹ Щерба Л.В. Общеобразовательное значение иностранных языков и их место в системе школьных предметов // Сов. педагогика. 1942. № 5–6. С. 35.

² Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 608 с. С. 5.

зах страны повлекла за собой серьезную общественную критику существующего иноязычного образования и многочисленные предложения по его улучшению.

После выхода в свет Постановления Совета Министров СССР от 27 мая 1961 года и Постановления Совета Министров РСФСР от 8 июня 1961 года «Об улучшении изучения иностранных языков» в стране произошла коренная перестройка в обучении иностранным языкам. Впервые поднимается вопрос о подготовке преподавателей иностранных языков для средних общеобразовательных учреждений. В рамках реализации решений Коммунистической партии в различных вузах страны открываются факультеты иностранных языков. В частности, в 1964 году был открыт факультет иностранных языков в Коломенском педагогическом институте на базе историко-филологического факультета. Впервые был осуществлен прием студентов на отделения английского и французского языков.

Научные публикации тех лет, в частности, работы психологов Б.В. Беляева, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, ориентировали преподавателей на практическое обучение иностранным языкам. В 1967 году в «Общей методике обучения иностранным языкам в средней школе», вышедшей под редакцией А.А. Миролубова и ставшей «настойной книгой» преподавателей иностранных языков, авторы впервые показали, что иностранный язык наряду с родным языком способствует решению задачи формирования у учащихся коммуникативных умений. Развернутая характеристика принципа коммуникативности, определяющего практический подход к обучению иностранному языку, была дана в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного», И.А. Зимней «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» и других ученых. Необходимо отметить, что принцип коммуникативности является основополагающим и в рамках современного иноязычного образования.

Однако, несмотря на появление научно-теоретических и учебно-методических трудов в области иноязычного образования и включение предмета «иностраный язык» в круг обязательных учебных дисциплин, органы управления и администрации учебных заведений не считали его предметом первостепенной важности, следствием чего явилось сокращение в конце 70-х – начале 80-х годов XX века учебных часов по иностранным языкам в средней общеобразовательной школе с 18 до 14¹.

Исследование проблемы иноязычного образования в советский период позволяет нам сделать вывод, что в условиях самоизоляции страны образование вообще и иноязычное образование в частности было ориентировано прежде всего на ценности и интересы государства. Знание иностранных языков концентрировалось в социальных группах, для которых иностранный язык входил в сферу профессиональной деятельности: дипломаты, переводчики, преподаватели, ученые. Содержание учебного предмета «иностраный язык» в средних и высших учебных заведениях соответствовало идеологической цели – воспитанию «идейно преданного коммунистического человека»².

Середина 1980-х годов характеризуется новой социально-экономической и политической ситуацией в стране. В условиях расширения международных

¹ Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2000. 165 с. С. 21.

² Булкин А.П. Изучение иностранных языков в России (социокультурный аспект) // Иностр. яз. в шк. 1998. № 3. С. 16.

контактов и наличия реального выхода на иную культуру ее представителей значительно возрастает социальный заказ в области иноязычного образования. Н.Д. Гальскова отмечает повышенный интерес к иностранным языкам в это время как одну из характерных черт общественной жизни. Коренным образом меняются роль и место иностранного языка как учебного предмета в общей системе школьного образования: «Иностранный язык переводится в разряд учебных дисциплин федерального значения, заняв в общем предметном реестре место рядом с родным языком и литературой»¹.

Список использованной литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития [Текст]. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Булкин, А.П. Изучение иностранных языков в России (социокультурный аспект) [Текст] // Иностр. яз. в shk. – 1998. – № 3.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] : пособие для учителя. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
4. Ганшина, К.А. Организация преподавания иностранных языков в трудовой школе // Вестн. просвещения. – 1924. – № 1.
5. Гольдштейн, Г.В. Рабочая книга по немецкому языку. Ч. I [Текст] / Г.В. Гольдштейн, Х.И. Озолин, Р.К. Розенберг. – 6-е изд. – М. ; Л., 1930.
6. Еженедельник Народного Комиссариата Просвещения РСФСР [Текст]. – 1927. – № 49.
7. Курляндский, М.М. Знание иностранных языков в СССР замирает – необходимо его оживить [Текст] // На путях к новой школе. – 1927. – № 4.
8. Куфельд, С. Юный коммунар: Немецкий учебник. Ч. I [Текст]. – 2-е изд. – М. ; Л., 1930.
9. Ломакина, А. Преподавание иностранных языков в трудовой школе [Текст] // Народный учитель. – 1928. – № 5–6.
10. Миролюбов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам [Текст]. – М. : Ступени ; Инфра-М, 2002. – 448 с.
11. Основные принципы единой трудовой школы [Текст] // От Государственной комиссии по просвещению, 16 октября 1918 г. : Директивы ВКП(б) и Постановления советского правительства о народном образовании. – М. ; Л., 1947. – Вып. 2.
12. Пекарский, П.П. Наука и литература в России при Петре Великом [Текст]. – СПб., 1862. – Т. 2.
13. Постановление ЦК ВКП(б) об изучении иностранных языков партактивом [Текст] // Изв. ВЦИК. – 1929, 12 сентября. – № 210.
14. Рахманов, И.В. Очерк истории методов преподавания новых иностранных языков [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – 1949. – Ч. 1.
15. Щерба, Л.В. Общеобразовательное значение иностранных языков и их место в системе школьных предметов [Текст] // Сов. педагогика. – 1942. – № 5–6.
16. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Текст] : учеб. пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

¹ Гальскова Н.Д. Современная методика... С. 21.



Психологическая, педагогическая науки и практика

Н.А.Фомина, Т.А.Арутюнян

СПЕЦИФИКА ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

В статье представлены результаты системного исследования общительности подростков, обучающихся в общеобразовательной школе и в лицее, а именно – выраженность содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, а также особенности корреляционных и факторных структур данного свойства личности.

подросток, тип школы, общительность, содержательно-смысловые характеристики, инструментально-стилевые составляющие, гармонические переменные, агармонические переменные, корреляционная структура, факторная структура.

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном российском обществе, приводят к его реальному расслоению, трудностям получения бесплатного образования и трудоустройства, сокращению социальных гарантий и т.д.

В связи с этим новые и достаточно высокие требования предъявляются к личности человека, его инициативности, способности адаптироваться к новым, постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности, коммуникативным способностям и т.д.

Как известно, существенное значение для формирования основных структурных компонентов личности имеет подростковый возраст – противоречивый переход от детства к взрослости, во время которого формируется нравственно-волевая сфера, развивается самосознание, возникает интерес к собственной личности, к выявлению и оценке своих возможностей.

Важнейшей сферой жизнедеятельности подростков является общение со сверстниками, в процессе которого осваиваются нормы поведения, морали, коммуникативных отношений, формируется система ценностей. Причем, с одной стороны, подросткам свойственны «ожидание общения», поиск его, постоянная готовность к контактам, существенное расширение социального пространства общения, связанные с потребностью пережить новый опыт, испытать себя в новой роли, с другой – растущая индивидуализация отношений, высокая избирательность в дружеских привязанностях, отражающих потребность в самопознании, самосовершенствовании и понимании со стороны окружающих.

На данном этапе развития общества, когда идет резкая смена социальных отношений, характера личностных взаимодействий, жизненных ценностей и т.д., подростки оказываются в сложной ситуации выбора идеологических ориентиров,

своего места в социуме, поиска и реализации себя в референтной группе. Более того, социальные структуры, влияющие на динамику и содержание развития личности подростка, в том числе семья и школа, также оказались подвержены резким изменениям: в современных школах заметна ранняя профессиональная ориентированность учащихся, выражающаяся, например, в предпочтительном выборе общеобразовательной школы с обычной программой обучения, гимназических классов с углубленным изучением тех или иных предметов или лицея с программой повышенного уровня трудности. Все это определяет актуальность исследования особенностей общительности подростков, обучающихся в школах различных типов.

Представляем результаты проведенного нами исследования, подтвердившие, что общительность подростков, обучающихся в общеобразовательной школе и в лицее, имеет сходные характеристики, связанные с общими особенностями подросткового возраста, и специфические, формирующиеся при определенной форме организации учебно-воспитательного процесса.

В исследовании приняли участие 68 подростков 13 – 14 лет, обучающихся в средней общеобразовательной школе № 51 и в лицее № 4 г. Рязани.

Общительность рассматривалась в рамках многомерно-функционального подхода А.И. Крупнова – как система устойчивых мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и стремление субъекта к межличностному взаимодействию ¹.

На основании выраженности эргичности – гармонической составляющей динамического компонента общительности, свидетельствующей о стремлении к общению, легкости, энергичности и инициативности в процессе общения, широте круга общения и т.д., среди учащихся средней общеобразовательной школы было установлено наличие 29,3 % общительных (с высоким уровнем выраженности данного свойства) и 29,3 % необщительных (с низким уровнем), а среди учащихся лицея – соответственно 21,2 и 20,2 %. Как видим, количество общительных и необщительных подростков в общеобразовательной школе и в лицее примерно одинаково, однако в лицее с программой обучения повышенной трудности по сравнению с обычной школой меньше как общительных, так и необщительных, а следовательно, больше подростков со средним уровнем выраженности этого свойства.

Сравнительный анализ особенностей общительности подростков с различными уровнями выраженности данного свойства, обучающихся в общеобразовательной школе, показал следующее.

У общительных подростков более выражены гармонические переменные содержательно-смыслового блока – социоцентричность, осмысленность, предметность, а также обе переменные динамического компонента – интернальность и стеничность (табл. 1). Это значит, что они, чаще всего руководствуясь желанием принять участие в делах группы, оказать поддержку окружающим и используя общение для налаживания межличностных отношений, осознанно стремятся проявить общительность, легко и непринужденно вступают в общение, испытывают при этом положительные эмоции, берут на себя ответственность за удачи и неудачи в процессе взаимодействия с людьми, особенно в общественно значимой предметной сфере жизнедеятельности, хотя иногда избегают общения с окружающими.

¹ Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности : моногр. М. : РУДН, 2007. 131 с. С. 15.

При этом следует заметить, что у общительных все же эргичность данного свойства, свидетельствующая о стремлении и готовности к общению, чуть выше аэргичности, а у необщительных, напротив, выше показатель отсутствия такого стремления.

Необщительным более, чем общительным, свойственны переживание астенических эмоций и различного рода трудности в процессе реализации общительности – как операциональные, связанные с использованием различных приемов и способов, так и эмоционально-личностные, определяемые выражением чувств и мыслей. Это, несомненно, тормозит формирование и развитие их общительности, а кроме того, процесс развития личности в общении.

Т а б л и ц а 1

Особенности общительности общительных и необщительных подростков, обучающихся в общеобразовательной школе

Компонент	Переменные	Значения в группах уч-ся		t-критерий Стьюдента	Р-уровень значимости различий
		общит.	необщит.		
Мотивационный	Социоцентричность	45,31	35,66	3,037	0,004
	Эгоцентричность	38	36,24	0,538	0,593
Когнитивный	Осмысленность	52,9	45,52	2,846	0,006
	Осведомленность	48,45	45,38	1,115	0,27
Продуктивный	Предметность	45,52	37,55	2,102	0,04
	Субъектность	47,38	43,14	1,367	0,177
Динамический	Эргичность	51,52	33,93	11,2	0,000
	Аэргичность	46,42	37,79	2,163	0,05
Эмоциональный	Стеничность	54,59	43,21	3,793	0,000
	Астеничность	13,07	20,97	-2,193	0,032
Регуляторный	Интернальность	46,52	36,48	4,036	0,001
	Экстернальность	23,14	22,83	0,94	0,925
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	9,1	15,1	-2,087	0,041
	Эмоционально-личностные трудности	9,93	18,14	-2,78	0,007

Примечание. Серым цветом выделены статистически значимые различия.

Общительные подростки-лицеисты отличаются от необщительных большей выраженностью стремления к общению, мотивации общительного поведения (как социоцентрической, так и эгоцентрической), продуктивности общительности в различных сферах жизнедеятельности – и в процессе решения своих личных проблем, самоутверждения, самовыражения, и в ходе решения коллективных задач, налаживания отношений между людьми, разрешения конфликтов между ними – при простой осведомленности о данном свойстве, неумении разграничивать его с другими, а также более частым переживанием стенических эмоций удовлетворения, радости, восхищения в процессе общения (табл. 2).

Особенности общительности общительных и необщительных подростков-лицеистов

Компонент	Переменные	Значения в группах уч-ся		t-критерий Стьюдента	Р-уровень значимости различий
		Общит.	Необщит.		
Мотивационный	Социоцентричность	43,38	29,2	9,604	0,000
	Эгоцентричность	44,67	24,85	4,996	0,000
Когнитивный	Осмысленность	47,24	45,2	0,588	0,56
	Осведомленность	50,71	36,65	3,176	0,003
Продуктивный	Предметность	42,57	26,65	3,632	0,001
	Субъектность	51,9	34,95	4,456	0,000
Динамический	Эргичность	51,52	29,6	9,604	0,000
	Аэргичность	24,29	23,3	0,281	0,78
Эмоциональный	Стеничность	53,95	45,8	2,309	0,026
	Астеничность	12	16,45	- 1,208	0,208
Регуляторный	Интернальность	41,19	35,9	1,313	0,197
	Экстернальность	22,62	19,50	0,863	0,393
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	9,76	16,8	- 2,114	0,041
	Эмоционально-личностные трудности	11,19	15,8	- 1,267	0,213

Примечание. Серым цветом выделены статистически значимые различия.

А необщительным лицеистам в большей степени, чем общительным, свойственно сталкиваться с операциональными трудностями, связанными с недостаточным владением различными способами общения.

Далее остановимся на результатах сравнительного анализа особенностей общительности групп общительных и необщительных подростков, обучающихся в школах различных типов.

Как видно из табл. 3, у общительных подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, более выражены гармонические переменные когнитивного (осмысленность) и регуляторного (интернальность) компонентов общительности. Это свидетельствует о том, что они проявляют данное свойство более осознанно, понимая его суть и значимость в жизнедеятельности человека, и активно регулируют свое общительное поведение, беря на себя ответственность за успехи и неудачи в процессе общения. У общительных учеников лицея в большей степени проявляется агармоническая составляющая мотивационного компонента – эгоцентрическая мотивационная направленность общительности, связанная с желанием лучше узнать самих себя, раскрыть свои возможности и способности, не отстать от других, с намерениями определиться в жизни, избежать одиночества и т.д. Скорее всего, здесь проявляются особенности обучения в лицее, характеризующегося нацеленностью на достижение высоких индивидуальных результатов, сосредоточенностью на собственных успехах, ярко выраженным соревновательным

компонентом и в связи с этим не очень высоким стремлением к коллективным делам, личностному взаимодействию, даже в подростковом возрасте.

Т а б л и ц а 3

**Особенности общительности общительных подростков,
обучающихся в школах различных типов**

Компонент	Переменные	Средние значения			
		для уч-ся общеобраз. школы	для уч-ся лицея	t-критерий Стьюдента	P-уровень значимости различий
Мотивационный	Социоцентричность	45,25	43,38	0,574	0,568
	Эгоцентричность	38,29	44,67	- 1,771	0,033
Когнитивный	Осмысленность	52,68	47,24	1,962	0,05
	Осведомленность	48,75	50,71	- 0,636	0,528
Продуктивный	Предметность	45,46	42,57	0,665	0,509
	Субъектность	47,32	51,9	- 1,486	0,144
Регуляторный	Интернальность	46,50	41,19	1,842	0,042
	Экстернальность	23,04	22,62	0,116	0,908
Динамический	Эргичность	51,57	51,52	0,029	0,977
	Аэргичность	22,93	24,29	- 0,548	0,586
Эмоциональный	Стеничность	54,32	53,95	0,139	0,890
	Астеничность	13,54	12	0,506	0,609
Рефлексивно- оценочный	Операциональные трудности	9,43	9,76	- 0,133	0,894
	Личностные трудности	10,11	11,19	- 0,381	0,705

Примечание. Серым цветом выделены статистически значимые различия.

Между другими переменными общительности общительных подростков, обучающихся в школах различных типов, значимых различий не обнаружено: у них у всех одинаково выражены социоцентрическая мотивация, простая осведомленность о данном свойстве, его результативность как в общественно, так и в лично значимой сферах жизнедеятельности, экстернальная регуляция, а также обе переменные динамического, эмоционального и рефлексивно-оценочного компонентов. Значит, независимо от того, в какой школе обучаются подростки, для них характерны стремление в общению, переживание положительных эмоций в процессе общения, достаточно важны коллективные мотивы общения (хотя у лицеев они выражены наравне с эгоцентрическими), получение результатов от взаимодействия с людьми в различных сферах жизнедеятельности (при этом для лицеев все же более значима субъектная сфера).

У необщительных подростков, обучающихся в общеобразовательной школе и лицее, значимо различаются средние показатели агармонических переменных мотивационного, когнитивного и эмоционального компонентов общительности (табл. 4).

**Особенности общительности необщительных подростков,
обучающихся в школах различных типов**

Компонент	Переменные	Средние значения			
		для уч-ся общеобраз. школы	для уч-ся лица	t-критерий Стьюдента	P-уровень значимости различий
Мотивационный	Социоцентричность	32,32	29,82	1,455	0,152
	Эгоцентричность	36,18	25,55	2,937	0,005
Когнитивный	Осмысленность	44,89	45,82	- 0,293	0,771
	Осведомленность	45,29	37,27	2,094	0,042
Продуктивный	Предметность	37,39	28,36	0,665	0,509
	Субъектность	42,43	36,41	1,580	0,121
Регуляторный	Интернальность	35,68	37,05	- 0,403	0,689
	Экстернальность	22,61	20	0,770	0,445
Динамический	Эргичность	33,71	30,32	1,592	0,118
	Аэргичность	27,07	23,88	0,916	0,364
Эмоциональный	Стеничность	42,54	46,27	- 0,005	0,320
	Астеничность	22,50	15,55	1,702	0,095
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	15,64	16,59	- 0,262	0,794
	Личностные трудности	19,11	19,11	1,099	0,277

Примечание. Серым цветом выделены статистически значимые различия.

Большая выраженность эгоцентричности, простой осведомленности и астеничности у учащихся общеобразовательной школы по сравнению с лицеистами свидетельствует о том, что развитие их общительности в большей степени сдерживается эгоцентрическими мотивами, связанными с желанием узнать себя, избежать одиночества, определиться в жизни, и отсутствием стремления познавать других, отстраненностью от групповой деятельности, а кроме того, поверхностными житейскими представлениями о данном свойстве, недостаточным осознанием его значения в жизни человека и переживанием астенических эмоций неловкости, смущения, страха и других в процессе общения.

Таким образом, анализ результатов исследования общительности подростков, обучающихся в школах различных типов, в частности в средней общеобразовательной школе и в лицее, позволяет сделать вывод о том, что среди всех подростков, независимо от программы обучения, выделяются лица с высоким и низким уровнем данного свойства. И у всех у них есть общие возрастные особенности реализации данного свойства, например, одинаково выраженные стремление к общению, социоцентрические мотивы, продуктивность общительности в различных сферах, похожие переживания и одинаковая степень зависимости от мнения окружающих людей.

Однако наличие специфических содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих данного свойства в группах общительных и необщительных учащихся обычной школы и лицея может свидетельствовать о том,

что формирование и развитие общительности определенным образом связано с типом школы и различными программами обучения. Так, для общительных учащихся общеобразовательной школы более свойственны общительность осмысленная и ее интернальная регуляция, а для общительных лицеистов – эгоцентрическая мотивационная направленность общительности.

Для необщительных учащихся общеобразовательной школы более, чем для необщительных лицеистов, характерны эгоцентрические мотивы, простая осведомленность об общительности и переживание астенических эмоций.

Гармонизация общительности у необщительных учащихся общеобразовательной школы связана с повышением социоцентрической мотивации и продуктивности в общественно значимой сфере деятельности (соответственно при снижении значимости эгоцентрических мотивов), с осмысленностью данного свойства и развитием навыков общения, а у необщительных лицеистов – также с повышением результативности общительного поведения в общественно значимой сфере при снижении операциональных трудностей.

Список использованной литературы

1. Крупнов, А.И. Системная диагностика и коррекция общительности [Текст] : моногр. – М. : РУДН, 2007. – 131 с.
2. Психология подростка [Текст] / под ред. А.А. Реана. – СПб., 2003 – 512 с.
3. Психология современного подростка [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.

В.А. Крючков

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДИСКУССИОННЫХ ФОРУМОВ В ОБУЧЕНИИ ИНИЦИАТИВНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Рассматриваются вопросы организации и модерирования дискуссий на дискуссионном форуме учебной группы, изучающей английский язык, по адресу <http://www.groupa.usoz.co.uk>. В коммуникативном пространстве форума участники совершенствуют компетенции, умения и навыки, реализуют свои коммуникативно-когнитивные потребности, конструируют новые знания. Преподаватель выступает в качестве менеджера знаний и связей, в онлайн-режиме управляет содержанием дискуссии, в которой создаются общая и индивидуальные коммуникативно-когнитивные матрицы.

коммуникативное пространство, иностранный язык, инициативная речь, дискуссионный форум, веб-сайт, Web 2.0, Web 3.0, сетевое общение, коммуникативно-когнитивная матрица.

Современные интернет-технологии на платформе Web 2.0 и Web 3.0 предоставляют неограниченные возможности для изучающих иностранный язык вести полилоговое, межличностное и полиличностное, межкультурное и поликультурное общение, приобретать знания, совершенствовать умения и компетенции,

выстраивать систему поиска и репрезентации информации. Существующие интернет-сайты и блоги, удаленные хостинги, дискуссионные форумы, чаты и социальные сети, вики-серверы и сетевые службы суть виртуальное коммуникативное пространство, которое постоянно расширяется и уплотняется, характеризуется высокой информационной плотностью, нелинейностью, поливекторностью, неиерархичностью, многоформатностью, высокой мобильностью пользователей и огромным разнообразием средств и способов репрезентации смыслов, новыми кодами, темплейтами и иными системами связей.

Многие исследователи утверждают, что это гипермедийное пространство обладает параметрами новой семиосферы, в которой одновременно функционирует несколько семиотических систем¹. Оно абсолютно социально иммерсивно, т.е. создает эффект присутствия и полного погружения в иную социальную среду²; многонаправленно, т.е. одновременно воздействует на человека посредством нескольких каналов восприятия информации; трансцендентно, т.е. беспредельно развернуто и нелимитированно³, синергетично, т.е. способно к самоупорядочиванию смыслов и связей. Другие подчеркивают, что создаваемый и потребляемый контент требует системной организации и управления с точки зрения ценности информации и эффективности многомерных связей для пользователя⁴.

В педагогическом контексте технологии Web 2.0 и Web 3.0 создают плотное, разнообразное и многополярное учебное пространство. Если технологии Web 2.0 прежде всего подразумевают социальные сети и веб-блоги, удаленные хостинги, порталы и сетевые службы, при помощи которых отдельный пользователь создает и размещает контент в сети, то технологии Web 3.0 – это совместное создание контента, коллективный разум, сконцентрированный в одном темплейте и модерируемый экспертом или группой экспертов. Исследователи называют таких модераторов менеджерами знаний и связей⁵. Например, технологии Wiki и коллективного интернет-сайта суть технологии Web 3.0, т.е. интернет-площадка для создания коллективного знания, коллективной семантики, значимой для сетевого сообщества информации с двусторонним модерированием – со стороны как эксперта-менеджера, так и автора-пользователя. Таким же менеджером информации, знаний и связей в педагогическом процессе должны выступать как преподаватель, так и обучаемый, т.е. оба непосредственных участника учебного сетевого сообщества. Эти технологии реализуют новый вид взаимодействия обучаемого и преподавателя с информацией и участниками сетевого пространства, в котором имеются условия для индивидуальной и коллективной социализации и реализации когнитивно-коммуникативных возможностей и потребностей.

¹ Крючков В.А. Психологический анализ проблемных зон организации иноязычной деятельности на интернет-сайте группы // Изв. РАО. 2010. № 4 (16) ; Чудова Н.В. Интернет как среда формирования картины мира // Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире : сб. материалов науч.-практ. конф. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. Ч. 1. С. 208–209.

² Harrison R., Thomas M. Identity in Online Communities: Social Networking Sites and Language Learning // International Journal of Emerging Technologies & Society. 2009. Vol. 7, N. 2. P. 109–124.

³ Julie M. Sykes, AnaOskoz, Steven L. Thorne. Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and Mobile Resources for Language Education // CALICO Journal. 2008. № 25 (3). P. 528–546.

⁴ Андреев А. Web 3.0: Менеджеры знаний // Вебпланета. Журнал для подключенных. 2006. URL : http://www.webplanet.ru/news/reading-room/2006/3/20/we_3_0.html ; И так, что такое это Web 3.0 технология?// GEM LIFESTYLE. URL : http://www.worldofgem.ru/net_tehnologii.html.

⁵ Там же.

Рассмотрим коммуникативное пространство учебного дискуссионного форума в структуре интернет-сайта учебной группы, модерлируемого в условиях удаленного хостинга и отражающего цели и задачи обучения иноязычной речевой деятельности в аспекте развития и совершенствования инициативной речи обучающихся, искомым навыков, умений и компетенций, а также конструирования знания.

В методической литературе инициативная речь определяется как мотивированное извне или самомотивированное ситуативное речевое поведение, которое содержит предмет и мотив, строится в зависимости от коммуникативного намерения и цели и направлено на реального адресата ¹. В условиях сетевого общения всегда присутствует инициативная речь, иначе общение не состоится.

Понятие коммуникативного пространства не определено в методической науке. С позиции обучения иностранным языкам коммуникативное пространство – это учебная, самостоятельно модерлируемая, условно-аутентичная или аутентичная социокультурная среда для создания, передачи, восприятия и переработки информации средствами иностранного языка непосредственными участниками коммуникативной деятельности, которые, придерживаясь предмета обсуждения, создают коммуникативно-когнитивную матрицу смыслов. Управление такой матрицей делает коммуникативное пространство более мобильным и ценным.

Наиболее значимы коммуникативные пространства дискуссионных интернет-форумов, чатов, блогов, полновесного интернет-сайта и вики-сайта, социальной сети. Вместе взятые они составляют многоформатную сетевую среду с собственным контентом, системой интертекстуальных и гипертекстуальных связей в произведенном контенте, системой связей между пользователями, собственной системой связей с внешним виртуальным пространством. Так, например, индивидуальные блоги обучающихся одной или нескольких групп могут содержать межблоговые связи по принципу общих учебных задач и предметного содержания, схожести интересов, единого набора технических средств и т.п. Подобный менеджмент может осуществляться и на дискуссионных форумах, когда форум одной группы имеет перекрестные связи с другими форумами. В такой многоформатной сетевой среде взаимодействуют участники учебной группы или расширенного учебного коллектива (некое произвольное количество обучающихся из разных групп), которые входят в сетевое сообщество ².

При организации общения обучающихся в этом пространстве проявляются разнообразные коммуникативные модели, стили, жанры и типы высказываний. С функционально-коммуникативной точки зрения инициативная речь реализуется посредством описаний, комментариев, повествований, полемики, изложения сведений и фактов, оценочных высказываний, а также посредством смены коммуникативного намерения (расспрос, уточнение, согласие, несогласие, отрицание и т.д.). Ведущими в этой среде являются следующие виды продуктивной речемышлительной деятельности:

- краткие или развернутые высказывания разных типов, стилей и жанров;
- цитирование, редактирование, иллюстрирование;
- мультимедийное оформление высказывания, креолизованные сообщения;
- нелинейные высказывания (гипертекстовое выражение мысли как способ разветвления и детализация информации, как средство уплотнения информации

¹ Заремская С.И., Слободчиков А.А. Развитие инициативной речи учащихся. М., 1983.

² Крючков В.А. Психологический анализ...

и компрессии высказывания, например, включение гиперссылок на сообщения внутри сайта или за его пределами).

Использование дискуссионных форумов в процессе обучения иностранному языку интенсифицирует и оптимизирует развитие инициативной речи обучаемых. Этому способствует ряд факторов.

Во-первых, коммуникативное пространство дискуссионных форумов вбирает в себя понятие коммуникативной ситуации, которая в значительной степени отличается от реальной за счет отсроченности коммуникации, анонимности, технических возможностей передачи мысли, иного коммуникативного поведения, иного способа модерирования и организации контента, иных средств создания интертекстуальных связей и межличностных контактов.

Во-вторых, коммуникативное пространство учебного дискуссионного форума задано учебной потребностью и необходимостью и большая часть когнитивно-коммуникативной деятельности на нем подчинена учебным целям и моделируется преподавателем и студентами.

В-третьих, поскольку учебный дискуссионный форум является строго модерлируемым, то в нем отслеживаются соответствие содержания сообщения профилю форума, т.е. предмету общения, соблюдение нетикета и формы сообщения, лингвистического поведения участников, отслеживаются и блокируются IP-адреса сетевых троллей, фильтруются и удаляются флеймы, флуды, спамы, контролируются объемы сообщения и участия, задается и унифицируется набор программно-технических средств смысловыражения, включая средства мульти- и гипермедиа, ведется статистика информационно-коммуникативной деятельности. Преподаватель, он же администратор сайта, может предоставить права модератора форума любому обучаемому, внешнему пользователю или эксперту, которые будут исполнять роль менеджера коммуникации, тем самым реализуя комплиментарные учебные цели педагогического процесса.

В-четвертых, коммуникативное пространство во всех модерлируемых дискуссионных форумах детерминировано тематикой, т.е. предметами обсуждения. Предметы обсуждения и коммуникативные ситуации бывают внешне заданными и самомотивированными. Дискуссионный форум обычно многотемный (multi-threaded), т.е. включает в себя любое количество разделов-форумов, которые, в свою очередь, содержат любое произвольное количество подфорумов, разветвляющихся на более точные темы и проблемы. Структура форума может быть концептуально связана или не связана, но в совокупности форумы материализуют единое смысловое пространство, создаваемое и используемое участниками на основе единых программно-технических и социокультурных правил. Общение на форумах носит инициативный, полиличностный, иммерсивный, трансцендентный характер.

В-пятых, с точки зрения лингвокоммуникативных моделей дискуссионные форумы опять-таки различаются, так как отражают цели и намерения участников сетевого общения, их социокультурный статус, когнитивно-коммуникативные и информационные потребности, возможности, стратегии, предпочитаемые смыслоформы, понятийный аппарат и т.п. На учебном форуме обязательно контролируется правильность лексико-грамматической формы высказывания, ведется общий менеджмент содержания высказывания в плане его глубины, логики и соответствия речевой задаче. Это является несомненным преимуществом по сравнению с такими неучебными сетевыми форумами, как, например, Dave's ESL Café и Opera Forums.

Все сказанное подтверждено опытным обучением. 25 сентября 2010 года студенты учебной группы (10 человек) 4 курса английского отделения института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина получили задание для самостоятельно модулируемой виртуальной дискуссии. Дискуссия проходила в разделе «Форум» на сайте группы по адресу <http://www.groupa.ucoz.co.uk>. На форуме «Faith Matters» преподаватель открыл новую тему обсуждения: *Online Church: for and against*. Коммуникативная задача обучаемых: выразить согласие либо несогласие, дать комментарий, привести примеры, вступить в полемику, привлекая дополнительную информацию, сделать выводы.

Наблюдение за дискуссией продолжалось шесть недель (хотя сама дискуссия продолжалась дольше в автономном режиме). По истечении этого времени студенты получили задание написать полемическое эссе на основе анализа и интерпретации содержания дискуссии.

В дискуссии приняли участие 17 человек, написавших в общей сложности 71 сообщение объемом от одного предложения из 8 слов до развернутого полемического высказывания, содержащего более 350 слов. Все участники разместили более одного сообщения. Общий объем дискуссии превысил 7000 слов. Количество просмотров составило 343 с как минимум 40 оригинальных IP-адресов. Очевидно, что дискуссии читали в пассивном режиме не только участники, но и гости (фактор, имеющий существенное влияние на мотивацию предметного обсуждения в условиях сетевого взаимодействия). Одновременно студенты группы вели предметные дискуссии на других форумах.

Первое сообщение разместил преподаватель группы. Оно содержало тезис-гипотезу, поданную в форме общих провокационных, лично направленных вопросов:

Do you think that people can **practise their religion** and share their **religious beliefs** online? With the development of new technologies, will a new **Cyberchurch** appear? Can you imagine **cyberpraying**? Can you talk to a **priest** in a discussion forum? Will you ever **confess** to a priest in an sms-message? Does a priest have a right and **blessing** to start a personal weblog on the **matters of faith**? Will we become virtual **church-goers**? Will it be objective if we compare them to real-life **parishioners**? Can you light a virtual **church candle** online? Is this a new cultural concept or a case of **blasphemy**?

С точки зрения коммуникативных ожиданий данные вопросы нацелены на пять типов реакции: а) сообщение знания по теме; б) сообщение о личном опыте по теме; в) изложение собственной позиции, отношения к сути вопроса или комментарий к нему; г) сообщение как провокация новых мыслей; д) сообщение как формирование новой точки зрения или нового знания. Таким образом, сообщение преподавателя носило не только информативный и социокультурный, но и структурирующий, программирующий, антропологический характер. Благодаря такой стратегии обучаемые полностью погружались в новый контент.

Стартовое сообщение преподавателя содержало ряд тематических лексических единиц, фраз и социокультурных понятий – таких, как: *practise religion, religious beliefs, online church, cyberchurch, cyberpraying, priest, confess to a priest, blessing, faith, virtual church-goer, parishioners, church candle, blasphemy*. При ответах на вопросы студент-пользователь обращался к своему социокультурному опыту, своим фоновым знаниям, социокультурным стереотипам, специализированной литературе и интернет-ресурсам, используя при этом искомый лексический материал и релевантное лексико-грамматическое оформление высказывания.

В ходе дискуссии обучаемые самостоятельно активизировали лексические единицы как тематического, предметно-логического характера (более 50), так и общериторического плана – такие, как речевые клише, средства когерентности и когезии высказывания, средства стилистической организации на лексическом (гипербола, сравнение, метафора, эпитет и т.п.) и синтаксическом (анафора, повтор, параллельные конструкции, разрыв в логической структуре высказывания и т.п.) уровнях. Так, в ходе дискуссии обучаемые актуализировали следующие лексические единицы:

Blasphemy, congregation, parishioner, spiritual, sermons, sacred, New Testament, God, Christ, Christianity, Orthodoxy, iconostasis, worship, the Holy Spirit, Last Judgement, the Crucifix, the holy scripture, the Bible, priest, confession, receive the sacraments, say office, sin, repentance, orthodox, cyber-church, cyber/virtual prayer, online candles, sacrilege, spiritual, baptism, second coming и др.

Важно отметить, что адекватное и эффективное использование лексики являлось важной учебной задачей. При этом лексический навык проходил все этапы: смыслопорождения и концептуализации; поиска соответствия в постоянной памяти; поиска значения слова в словаре; контекстной семантизации слова; использования слова в собственном высказывании.

В связи с тем что все участники соответствовали повышенному уровню владения языком, принцип отбора и адаптации языкового материала под языковой уровень студентов не играл значимой роли. Любое слово использовалось тогда, когда нужно, и там, где нужно. Незнание и трудности в понимании значения слова не учитывались, что способствовало созданию эффекта аутентичности, социокультурного и языкового погружения, т.е. выдвигался принцип самостоятельной ориентации в создаваемой лингвосоциокультурной среде.

В ходе работы на форуме были проверены новые способы и приемы семантизации и фиксации значений слов в контексте, а именно:

а) включение нового слова в логическое поле высказывания (догадка по контексту);

б) преднамеренное, ситуативно обусловленное перечисление слов, понятий, терминов, вынуждающих обучаемых задействовать онлайн-сервисы и словари (например, словарь, совместимый в браузере, в панели инструментов Яндекс, который показывает значение слова при наведении на него курсора);

в) контекстно-мотивированное заимствование слова из высказывания собеседника (подхват);

г) частичный перевод или синоним контекстного значения многозначного слова в скобках для быстрого прочтения сообщения;

д) многократное использование искомого слова для активизации механизмов контекстной и постоянной памяти;

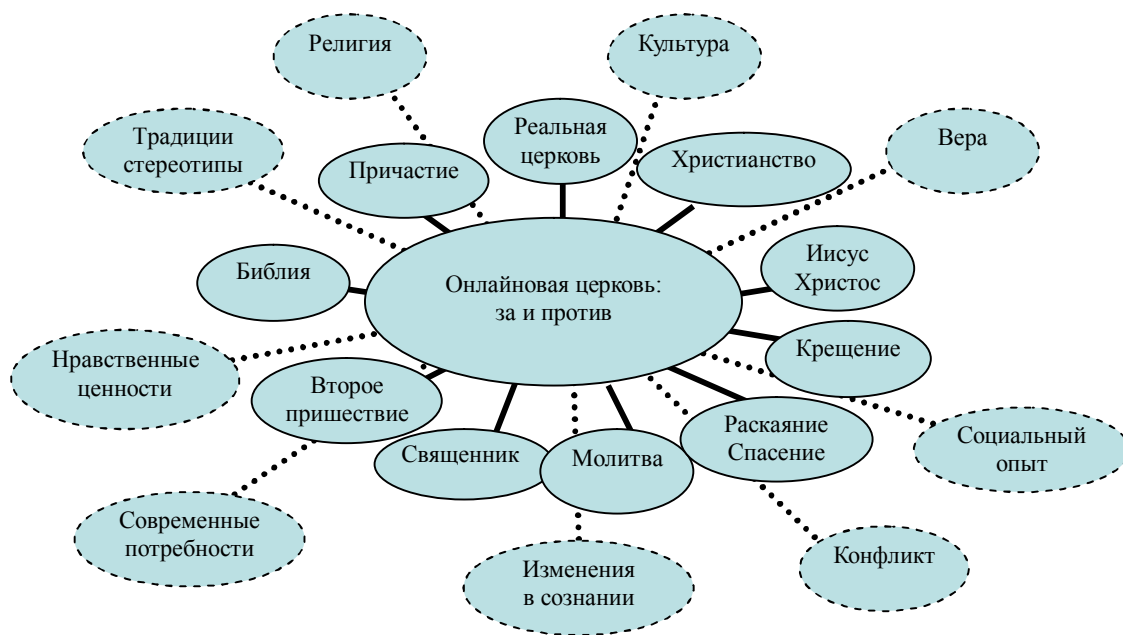
е) графическое выдвижение искомой лексической единицы цветом, типом шрифта, гиперссылкой на внешний сетевой ресурс, онлайн-словарь или лексический форум группы.

Анализ сообщений и последующее анкетирование показали, что, встречая незнакомое слово, обучаемый перечитывал сообщение или его фрагмент с целью догадки по контексту, обращался к словарю, игнорировал слово, если его незнание не препятствовало общему пониманию. Участники дискуссии подхватывали слова и использовали их в собственных сообщениях. Другие участники явно использовали риторические модели из других сообщений, совершенствуя собственные коммуника-

тивные умения и расширяя их арсенал. Результаты проведенного позже отсроченного лексического теста, который включал искомые лексические единицы из дискуссии, свидетельствуют о полном усвоении лексического материала.

Чтение ранее размещенных сообщений не имело дотекстового этапа. Эффективность и адекватность коммуникативного события/акта зависят только от конкретного участника, который, вступая в дискуссию, просматривает содержание полностью и выборочно, фиксирует смысловые вехи, самостоятельно определяет и преодолевает семантические трудности, определяет характер собственного сообщения, коммуникативное намерение и цель высказывания. Иногда пользователь бегло просматривает содержание всей дискуссии, детально прочитывает выбранные сообщения и только после этого пишет ответ. Однако около 5 % пользователей экономят время, не читают все ранее размещенные сообщения, часто сразу пишут свое собственное.

Концептуально-понятийный анализ дискуссии позволяет составить следующую тематическую карту и, следовательно, коммуникативно-когнитивную матрицу дискуссии:



Стартовое сообщение преподавателя содержит базовые элементы матрицы. Матрица содержит центральное ядро (понятие «онлайновая церковь»), вокруг которого располагаются различные семантические поля-зоны: концепты (внутренний ряд) и метаконцепты (внешний ряд), сведенные по принципу предметно-логических, ассоциативно-пространственных и временных связей. Нет смысла говорить об их иерархии по степени важности или включенности. Сама матрица включает как внешне заданные направления дискуссии, так и индивидуально инициированные аспекты. Каждое понятие включает в себя произвольный набор предметов общения в виде фактов, точек зрения, цитат, событий, явлений, культурных ценностей и стереотипов. В свою очередь, каждый из них подается различными языковыми и речевыми средствами в зависимости от ситуации. Между ними устанавливаются внутренние и внеш-

ние связи посредством гиперссылок и цитирования. Предметно-логические смыслы включают разные коммуникативные структуры.

В качестве примера рассмотрим одно из высказываний студентов. Жирным шрифтом выделим ведущие смысловые вехи, концепты и понятия, которые «цепляют» читателя, создают смысловое поле высказывания и его коммуникативную структуру. В данном случае это эссе-рассуждение объемом в 271 слово с пятиступенчатой структурой: 1) стартовый тезис-препозиция, 2) собственное мнение, 3) аргументация-пояснение, 4) финальный тезис-заключение, 5) собственное мнение.

Nekavaen 06:10.2010

Every innovation finds its **advocates** and **opponents**. But I think if this new invention can make at least one **human life a bit easier and happier**, it has **the right to exist**. Actually, there are a lot of people who need it.

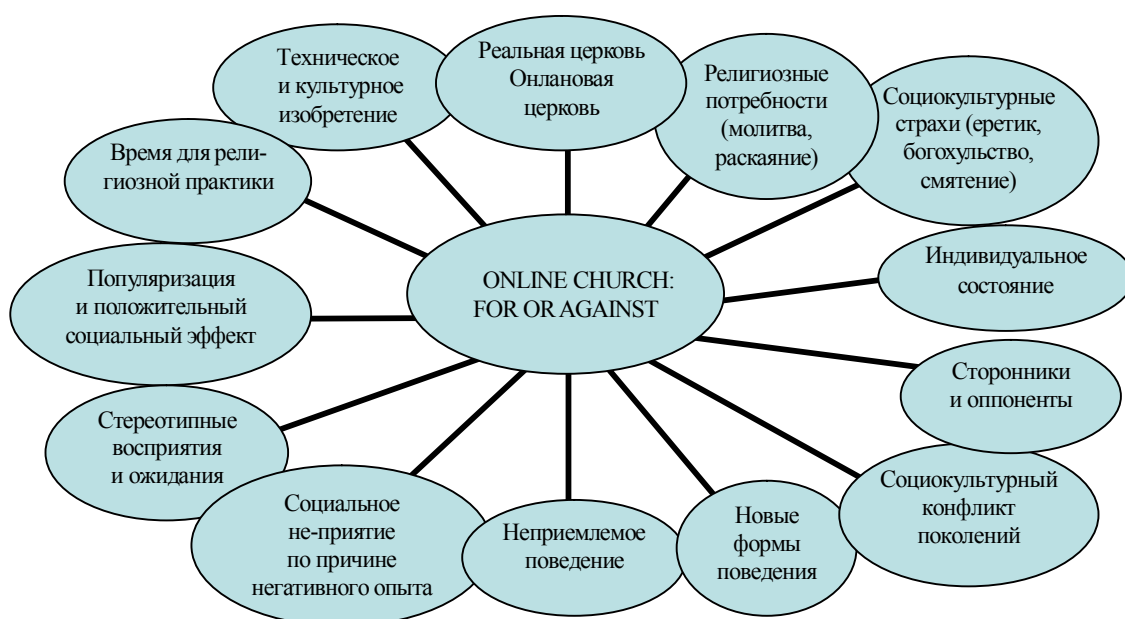
Firstly, **Online Church** can be of great help for those **people who work or study hard** and have to spend the whole day (and sometimes night) in front of the computer. They will get a chance to **satisfy religious needs** quickly and easily.

Secondly, not all of us can leave home easily and go to **real churches**. Some **people are seriously ill** and it's difficult for them to move and walk. But with the help of this innovation they will **visit virtual churches** and **talk to priests** who are far away but **REAL online**.

Thirdly, I know a lot of people who are **afraid of going to church** though they do want to. Maybe, it's because they already have some **negative experience**. You know, there are also **old ladies in Russian churches** who try to **teach young people** what to do in an **unpleasant and obtrusive manner**, who discuss all your moves and words. And in a virtual church **nobody will see you**, your face, your tears and make you confused.

Generally speaking, **Online Church** is a **questionable but creative and working method of popularization of Religion**. Somebody may call it a **sacrilege** – they have a right to do it. But I think we should **first try it and then judge**. I think it's better to be a **parishioner of a virtual church** than to become a **heretic**.

Коммуникативно-когнитивная матрица данного высказывания включает следующие компоненты:



Все эти компоненты материализованы на лексико-семантическом уровне, т.е. отражают основные понятия и метаконцепты в сознании человека. Они и составляют предметно-логическое наполнение высказывания. Структура высказывания подчинена авторской мысли и намерению, в данном случае это последовательная аргументация с использованием общепризнанных явлений и фактов. При наложении данной матрицы на общую матрицу дискуссии получается ее авторская проекция. Сама матрица начинает действовать как метакогнитивное средство, как метаинформация, т.е. информация об информации, иначе – семантическая «паутина смыслов». Понимая такую коммуникативно-когнитивную структуру, преподаватель и обучаемый четко определяют предмет, проблему, факт или идею, которые требуют последующего развития.

Два слова-понятия в этом сообщении, *sacrilege* и *heretic*, были употреблены в первый раз студентом по той причине, что этого требовал ход детализации мысли, и потому, что сами концепты присутствуют в родной лингвокоммуникативной культуре участника, хотя, как и многие другие лексические единицы, они не изучались ранее. Выделенные жирным шрифтом слова и понятия здесь и далее активизированы обучаемыми самостоятельно, т.е. они не были предметом изучения ранее. Подчеркнутые слова являются гипертекстовыми ссылками автора на внешние и внутренние источники с оригинальными IP-адресами.

Авторские препозиции могут быть оформлены различными риторическими способами, в зависимости от коммуникативного намерения и цели высказывания. Например, следующее сообщение имеет иные коммуникативно-когнитивную матрицу и коммуникативную структуру. Матрица создается по тому же принципу лексико-семантического кодирования и ее так же можно наложить на предыдущую матрицу или на общую матрицу дискуссии. Этот метод сразу же показывает смысловые совпадения, пересечения или различия. Таким образом каждый пользователь уплотняет и расширяет общую коммуникативно-когнитивную матрицу дискуссии, детализирует сказанное ранее или вводит в полемику новый предмет размышления. Именно поэтому подобное коммуникативное пространство иммерсивно, трансцендентно и поливекторно. Работая в нем, обучаемые повышают уровень личностной и общегрупповой коммуникативной и лингвосоциокультурной компетентности.

MissJane 06:10

Quote (Luck) I'm not sure that God "lives" in the Internet.

By the way, are you sure that God in fact LIVES? For some people He died long ago. Actually, I can't understand why we cannot bring God to the Internet. If the Cyberspace is offending for God to live in because it is a rubbish heap of stupid ideas, rough people and filthy images, then isn't our life as dirty as the Internet? Then why did we bring God to our life?

Another thing is whether we believe in God or not. Sometimes people seem to believe in church and the rituals that take place in it. How often I hear: "you need to go to church, you need to receive the Sacrament, you haven't been to church so long, this is bad". As for me personally, I don't need a church to speak to God, I don't need it to feel that I'm loved by Him and protected. But at times I feel I need to pray with other people, I need to listen to the priest.

On-line church could give just the same opportunities as a real church does. By the way, if a person goes to church to light a candle or to gaze at the icons, why can't it be done in the Internet?

We don't insult God by praying to Him on-line, we insult Him when doing harm to people. Just think how often you say to yourself: "Oh, she/he is so stupid! Oh, how can this shallow

person be so arrogant? Oh, how could he speak to me like that - I am a person!" And now compare it with the imaginary harm of the on-line church.

We'd better think about our attitude to the Internet itself. *"You shall not make for yourself an idol, whether in the form of anything that is in heaven above, or that is on the earth beneath, or that is in the water under the earth". So is it still true nowadays?*

Текст сообщения хорошо иллюстрирует нелинейную риторическую организацию мысли автора, выражающего сдержанную настойчивость за счет повторов, например, семы «нужно» и сильные внутренние противоречия за счет перебивки дискуссии серией вопросов, ведущих к дальнейшей полемике. При этом само высказывание начинается с цитаты и вопроса и заканчивается цитатой в виде гипертекстовой ссылки на внешний источник и вопросом.

На этом этапе требуется менеджмент знаний, установление новых концептуальных связей. Это хорошо видно из сообщения преподавателя, после которого и было написано данное сообщение.

Teacher 29:09

I have read all of your thoughts a few times and I have doubts that you know what you are talking about. Have you **ever been** to church? Have you **ever confessed/revealed** your sins to the priest? Have you **ever prayed** in church? Have you **ever received the Sacraments**? Have you **ever read** any book from the Bible?

Subjective. Democratic. Symbolic. Natural. Sincere. Commercial. Immoral. Modern. Sacred. These are your adjectives to describe church. Why arguing without real life facts. Find time to go to <http://cyber-church.com/> Explore the content and the options. You can also read the article on Online Religious Webquest at <http://russiaregionpress.ru/archives/42685> . Do you want to test your knowledge? Then go to the <http://azbyka.ru/test/> and learn **more about Christianity**.

These are just a few examples. I'm not saying that I have my own opinion. I don't know. I am asking you to **be informed before making decisions** or shaping opinions. What I have read are your attitudes.

Это сообщение нацелено на развитие концептуальных смыслов, создание новых связей в информационном поле, расширение понятийного аппарата и, следовательно, расширяет коммуникативно-когнитивную матрицу. Выделенные жирным шрифтом понятия изменяют матрицу, побуждают обучаемых к дальнейшему исследованию и анализу. Преподаватель управляет состоянием матрицы, т.е. расширяет ее, предлагает новое направление в дискуссии.

Одновременно с дискуссией на форуме были открыт блог (18 постов, 78 комментариев) и видеоподкаст (21 пост, 52 комментария) по вопросам веры и религии. Между тремя разделами сайта обучаемые установили гипертекстовые ссылки на внешние сетевые источники и на дискуссионные форумы по схожим темам на Dave's ESL Cafe, Opera Forums и другим. Основные понятия отражены в облаке тегов. Коммуникативное пространство стало трансцендентным и транскультурным, хотя последнее и не входило в педагогический сценарий. Соответственно матрица приобрела многослойную, разноуровневую структуру, при этом вход в нее стал возможен из любой точки структуры (форум, облако тегов, блоги, мультимедийный подкаст, новостной блок, фотографии и т.д.).

Как видно из коммуникативно-когнитивных матриц приведенных сообщений, сама дискуссия носит динамичный характер и требует серьезных мнений. Именно поэтому после двух десятков постов она немного затихает. И тогда пре-

подаватель провоцирует новое направление – сообщение из собственного опыта с привлечением конкретных фактов. Через месяц к полемике подключается церковнослужитель под сетевым ником Arsenios. Его цель – донести до пользователей значение церкви как социокультурного концепта и как символа веры. Смысловая матрица в сообщениях священнослужителя базировалась на общей матрице дискуссии, но содержала новые смыслы, выделенные жирным шрифтом:

Fr_Arsenios 07.10.2010,

Hello, everybody! I haven't read all the posts, but I would like to join the discussion.

It is a very interesting and important problem. Because the modern world is developing and changing very fast. And Church must react exactly to these changes to use **new ways for sermons**. The first task of Church is **a mission and sermon about Christ**. In Christianity the concepts of **Christ and God** are the same. And **sermon is one of the commandments of Christ**. Christ's Church has unquestionable **truths and dogmatos** that exist all times. But the forms of sermons can be different. So Online Church is a possible variant of sermons and some of Church's propositions. Online Church can't fully substitute Real Church.

Fr_Arsenios 08.10.2010,

It is clear that Online-Church is **an extension of Real Church**. The notion of Church is not only a brick or wooden building. Church, first of all, is **society of people of the same faith**. It is **a way of living, genesis**. A believer must always remember about **God's commandments**. The believer goes to Church (as a building) to take part in sacraments, especially **the Sacrament of Community** (the Sacrament of the Eucharist). Do you know what it means? As believers are ones of us and they realize the same needs, so everything they do or see can be filled with faith. So, why not Online-Church with the functions that do not contradict the religious mind?

После этого характер и риторические модели дискуссии поменялись: появились вопросы, утверждения от противоположного, новые гипотезы, догадки, предположения, откровения, сомнения, цитаты из Библии, собственные наблюдения, уступки в полемике, иные модели социокультурного поведения, готовность изменить мнение. Обратимся к примерам:

Ayayulia 08:10

Sometimes on-line church is very useful. When you go to our Ryazan church for the first time, you are not aware of the rules there, but you are really eager to go there, something calls you. But sometimes you may meet such old ladies who **rebuke** you, "Your skirt is too short, you cross yourself in the wrong way" and so on. And sometimes it discourages you from going there for the second time. I think it is easier to start with an on-line church.

Nekavaen 09:10

I see the problem of nasty old women who discuss the behaviour of young parishioners is mentioned again...

Seagull 10:10

Nekavaen, I think "the problem of nasty old women" is just a pretext. It's often a sign of cultural behavior. It doesn't have anything to do with religion or faith.

Nekavaen 10:10

I see. And I'm ready to support Ayayulia's idea. Online church can be used for educational purposes. Those people who **don't possess enough knowledge** for going to real churches can start with virtual ones.

Lovefootball 10:10

If they start with it, they may get a false impression of the real church.

Nekavaen 11:10

Maybe. But it really depends on people, I think. Some of us can read **the Bible** itself and understand the message that lies beneath the pages of this great book in a wrong way.

Seagull 11:10

I think the best way to get knowledge about any religion is to face its exponent and to talk to him. For example, when I got to know that this semester we have an opportunity to visit an optional course of theology, I understood that this is the best way for me. Precedently, I wanted to learn more about our **Orthodox Church**. I even wanted to **read the Bible**. But now I see that this optional course is better.

Lovefootball) 11:10

And is it really useful? Does it enrich your knowledge?

Seagull 12.10

lovefootball), it **enriches my knowledge**. It's useful for me, because it's very interesting. And the form of learning is not compulsory.

Teacher 12:10

Quote (Nekavaen) Maybe. But it really depends on people, I think. Some of us can read the Bible itself and understand the message that lies beneath the pages of this great book in a wrong way.

You are right. Reading the Bible is **hard work**. It requires clear **sharp wit and a blessing** to understand the scripture. Reading the Bible should be slow and interpretative. It is full of **images and metaphors that can be foreign to an unprepared mind**. In the Online Church there is also a chance to ask and answer questions about the **Biblical message**.

Asya 12:10

Quote (lovefootball)) If they start with it, they may get a false impression of the real church.

I know Teacher will argue with me again. But I agree with you. On-line church and real church are 2 very different sides of one medal. **I am ready to understand the idea of on-line church. And I'm not completely against it. But it's impossible for me now to accept it.** Name me whatever you want but **I can't support the idea that on-line church is just another form of church**. Let's compare theatre and the Internet then?! Earlier people used to go to the theatre to get entertained, and now they use the Internet for the same purpose. It doesn't mean the Internet is better than theatre. But still there are theatre goers and the ones that use **the Internet not for entertainment**, but for work. Every innovation has its advocates, but at the same time it has its opponents. It's natural. And every point of view is right as long as it doesn't do any harm to others.

В матрице возникают интеграционные и дифференциальные процессы: она углубляется, расширяется и уплотняется, приобретает новые элементы, новые группы смыслов и направления мысли. Данные процессы могут продолжаться до бесконечности, однако это приведет к размыванию предметных границ, т.е. начнется совмещение/пересечение исходной матрицы с другими возможными матрицами либо произойдет смена матричного ядра. Возникают «понятия-магниты», которые образуют свои ядерные смыслы с другими логическими связями. Эти связи многомерны и направлены внутрь и наружу, за пределы исходной матрицы, ее ядерного концепта. Элементы матрицы сцепляются с другими предметными дискуссиями в других разделах сайта и во внешней сети. Складывается видимость, что матрица развивается концентрически. Однако это не так. Логические структуры возникают, как элементы мозаики, т.е. создается некая мозаичная структура смыслов. Причем эти смыслы реализованы различными средствами – текстом, графическим выделением, звуком, изображением, видео. Благодаря использованию этих средств возникает гиперсреда, т.е. «система, построенная с помощью соединения вербальных и невербальных носителей информации»¹.

¹ Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация. М. : Изд-во ЛКИ, 2010. 256 с.

В такой матрице принцип количества нарушается и заменяется принципом экстраполяции, т.е. возможностью практически неограниченного наращивания информационных блоков (гипоинформации) через установление новых одноуровневых, иерархических, модульных и междисциплинарных связей. С другой стороны, начинает действовать принцип компрессии информации, когда происходит уплотнение информационного потока, например, посредством активизации программного модуля облака тегов или линейной концентрации гипосообщений вокруг единого предмета обсуждения.

Возникает важный вопрос: когда необходимо прекратить предметную дискуссию как учебный вид задания? Ответ прост: как только возникнет понимание, что основные элементы матрицы озвучены и что каждый участник может назвать основные вопросы состоявшейся дискуссии. Новая виртуальная дискуссия порождает новую коммуникативно-когнитивную матрицу. Таких матриц может быть несколько в течение определенного периода времени. Между матрицами или элементами одной матрицы возникают и устанавливаются устойчивые связи. Манипулирование этими связями выступает предпосылкой к организации поисковой, изучающей, рефлексивной и обобщающей деятельности.

Основными мотивационными факторами для обучаемых в полемике явились интерес студентов к проблеме и учебное задание преподавателя, т.е. это полемика с обязательным выходом на собственное информированное мнение и последующим написанием и размещением эссе на сайте. Дополнительным факторами, по данным дистанционного анкетирования на сайте, являются следующие:

- возможность погрузиться в ситуацию неподдельного интереса;
- возможность управлять характером информации;
- выход предмета обсуждения за рамки учебных задач и, следовательно, аутентичная возможность выразить мнение или задать вопрос реальному адресату, прокомментировать собственное или чужое мнение;
- высокая степень интерактивности, возможность одновременного общения с несколькими собеседниками;
- наличие ситуации обостренного спора, конфликта мнений, включая личный протест или неприятие иной точки зрения;
- возможность включения в текст информации разного рода (факты, свидетельства, известные имена, культурные понятия, аллюзии, цитаты из Библии, ссылки на другие источники в сети и т.п.);
- возможность для индивидуального исследования обсуждаемого предмета;
- активное выдвижение мысли различными экранными и риторическими средствами, включая эмоциональную реакцию в структуру сообщения в виде эмоциональных фраз, смайликов, смены шрифта или его цвета и т.п.;
- формулировка новых гипотез, аргументация собственной позиции;
- постепенное увеличение плотности информации, которая, расширяясь, вынуждает пользователя «лавировать» в потоке мнений и мыслей;
- выполнение разных социально-коммуникативных ролей: знаток, эксперт, наблюдатель, советчик, потребитель, творец и т.п.;
- возможность работать с экспертом или менеджером знаний;
- расширение познавательного поля, явный прирост знания.

Все эти факторы имеют характер принципиальных положений в предлагаемой технологии обучения. Однако студенты и пользователи участвовали в об-

суждении с разной динамикой. Некоторые студенты долгое время воздерживались от дискуссии, а некоторые пользователи уходили от нее полностью. При помощи дистанционного анкетирования на сайте мы определили основные демотивирующие факторы:

- чувствительная тематика;
- нежелание дискутировать «просто так», не видя за этим конкретного смысла в виде прироста знаний и умений;
- негативная реакция на коммуникативный прессинг со стороны преподавателя, который был нацелен на создание ситуации острой полемики и конфликта мнений;
- непонимание или незнание вопроса и отсутствие собственного опыта;
- отсутствие мотивации и интереса к любым вопросам, не отражающим имеющиеся представления и когнитивные потребности;
- языковой «дискомфорт» по поводу ошибок в собственных сообщениях, которые читают многие пользователи;
- дополнительное изучение вопроса, не имеющего отношения к освоению языка, когда фоновые знания и факты из личного опыта уже исчерпаны;
- речевой «дискомфорт», вызванный неумением ясно и четко выражать свои мысли на иностранном языке, отсутствием логики, слабой аргументацией и т.п.).

Проведенный эксперимент подтверждает, что коммуникативное пространство дискуссионного форума имеет несколько значимых характеристик, а именно:

- а) расширение/увеличение/вытягивание дискуссии во времени от одного дня до нескольких недель и месяцев;
- б) увеличение количества участников от двух – трех человек до нескольких десятков;
- в) уплотнение информационного потока в созданном пространстве в виде повторов или дополнительной интерпретации одной и той же мысли, которое развивается не по вертикали, а по типу паутины, т.е. создает плотное предметно-логическое ассоциативное поле, материализующееся в виде коммуникативно-когнитивной матрицы;
- г) полилоговый характер общения, который приводит к разнонаправленной дискуссии с выделением новых тем и подтем;
- д) выбор вектора обсуждения в рамках заданной темы;
- е) выбор языковой формы сообщения;
- ж) создание индивидуальных коммуникативно-когнитивных матриц как возможных проекций общей матрицы дискуссии.

Дискуссия на форуме, действительно, расширяет коммуникативное пространство обучаемых. Ее предметами стали разнообразные факты, явления, мнения, понятия, личный жизненный опыт, события, библейские цитаты, заповеди, религиозная культура, социально-религиозные стереотипы, атеистические мнения, современные потребности и ценности человека. В это «пространство» входят основные элементы любой коммуникативной ситуации: *участники* (активные и пассивные), *время* (одни – два месяца), *цель* (полемика, формулировка собственного мнения, написание полемического эссе), *средства* (мультимедиа, гипермедиа, гипертекст, языковые), *место* (сетевой форум), *предмет обсуждения* (понятия, стереотипы, мнения) и другие.

Определим ведущие процессы данной педагогической технологии:

- инициирование темы обсуждения, формулировка целей и задач;
- определение оптимального количества участников, объема и длительности дискуссии, периодичности работы (при четко заданных параметрах легче управлять, вычленять основные вехи, обобщать содержание, корректировать ошибки, тренировать и развивать искомые компетенции и умения);
- размещение стартового сообщения преподавателя или эксперта;
- вливание предметных терминов, лексики, концептов и метаконцептов;
- регулярное участие преподавателя или эксперта в дискуссии;
- ежедневное наблюдение за дискуссией;
- смена риторических моделей оформления мысли (комментарии, вопросы, повторы, цитаты и т.п.);
- включение гипертекстовых ссылок на внешние сетевые ресурсы;
- провоцирование идей, смены точки зрения, рассуждений от противоположного;
- суммирование и обобщение точек зрения, основных тезисов;
- формулировка собственного мнения;
- предварительное обобщение, критический обзор содержания дискуссии и подготовка к написанию письменной работы (эссе, реферата, статьи и т.п.);
- размещение текста письменной работы на отдельной странице сайта;
- финальная рефлексия на сайте и в аудитории с построением схемы коммуникативно-когнитивной матрицы и некоторых авторских проекций.

Содержание обсуждения и коммуникативные стратегии в режиме дискуссионного форума более разнообразны, разносторонни, насыщены, гибки. Обучаемые сами определяют те концепты, понятия, темы, смыслы, которые были или не были актуализированы в ходе дискуссии, что помогает создавать базу для рефлексивной, оценочной и обобщающей деятельности. Регулярное участие в сетевых модерлируемых дискуссиях активизирует развитие тех умений, которые обеспечивают полноценное функционирование в полемике, дебатах. Формулировка гипотезы, подбор аргументации, осмысленная реакция на высказывания участников, построение смысловых связей, управление информацией, реферативный обзор – эти и другие умения формируются и развиваются лучше и быстрее в условиях сетевого общения и не теряют своих качеств в условиях реального устного общения. Здесь заметно увеличивается интерактивность за счет перекрестного обсуждения, взаимного цитирования, внутриличностного и межличностного диалога. И важно понять, что достижение коммуникативного успеха, реализация познавательного потенциала, лингвистическое саморазвитие имеют большую значимость по сравнению с лингвистическими ошибками.

Сетевое общение в условиях учебного дискуссионного форума является инновационной педагогической стратегией, реализует методический принцип коммуникативности, определяет синергетическое влияние на ход развития и совершенствования навыков, умений и компетенций, создает комфортные условия для реального иноязычного общения и конструирования знания посредством концептуальной матрицы, вербальной карты смыслов. Одновременное ведение большого количества дискуссий дает эффект плотного информационного пространства, где многие темы пересекаются, и участники вставляют гиперссылки на посты в других форумах и разделах сайта.

Написание по содержанию дискуссии заключительной работы (эссе, статьи, критического обзора, аннотации или развернутого реферата), размещение ее на сайте, участие в последующем обсуждении – новый вид онлайн-учебной деятельности. Создание дискуссионного проекта в рамках самостоятельно модерлируемого форума, индивидуального или коллективного, также является новым видом учебной деятельности в сетевом пространстве. Инициирование и ведение блоговых дискуссий, создание мультимедийных подкастов, систематизация и управление внутренними и внешними связями диверсифицируют коммуникативное пространство форумов. Иными словами, генерируется гиперпространство с высоким уровнем мобильности и высоким учебным потенциалом, в котором обучаемый имеет важнейшее педагогическое преимущество: обучение не за счет рецепции и репродукции, а за счет исследования и личной продукции смысла в аутентичной среде.

В заключение отметим, что использование таких инструментов, как Web 2.0 (создание сайтов сетевых сообществ обучаемых на удаленном хостинге) и Web 3.0 (организация взаимодействия по принципу менеджмента знаний и связей), обуславливает эффективность обучения в новой когнитивно-коммуникативной среде. Социокультурная значимость коммуникативного присутствия на форуме и личностная релевантность этого опыта усиливаются благодаря привлечению к дискуссии внешних пользователей, а не только членов группы. Но ответственность за контроль и мониторинг содержания постов переходит на преподавателя, который исполняет роль менеджера знаний и связей.

Список использованной литературы

1. Андреев, А. Web 3.0: Менеджеры знаний [Электронный ресурс] // Вебпланета. Журнал для подключенных. – 2006. – URL : http://www.webplanet.ru/news/reading-room/2006/3/20/we_3_0.html
2. Заремская, С.И. Развитие инициативной речи учащихся [Текст] / С.И. Заремская, А.А. Слободчиков. – М., 1983.
3. Итак, что такое эта Web 3.0 технология? [Электронный ресурс] // GEM LIFESTYLE. – URL : http://www.worldofgem.ru/net_tehnologii.html
4. Крючков, В.А. Коммуникативная самореализация в условиях сетевого сообщества обучаемых [Текст] // Рос. науч. журн. – 2010. – № 2 (15). – С. 131–148.
5. Крючков, В.А. Психологический анализ проблемных зон организации иноязычной деятельности на Интернет-сайте группы [Текст] // Изв. РАО. – 2010. – № 4 (16).
6. Рязанцева, Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация [Текст]. – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 256 с.
7. Чудова, Н.В. Интернет как среда формирования картины мира [Текст] // Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире : сб. материалов науч.-практ. конф. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. – Ч. 1. – С. 208–209.
8. Harrison, R. Identity in Online Communities: Social Networking Sites and Language Learning [Electronic resource] / R. Harrison, M. Thomas // International Journal of Emerging Technologies & Society. – 2009. – Vol. 7, N. 2. –P. 109–124.
9. Julie, M. Sykes, AnaOskoz, Steven L. Thorne. Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and Mobile Resources for Language Education [Electronic resource] // CALICO Journal. – 2008. – № 25 (3). – P. 528–546.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Процесс стимулирования коммуникативной компетентности рассмотрен с позиций гуманистического подхода. В качестве психолого-педагогических стимулов выступают интенсивные технологии, создание ситуаций успеха, психолого-эмоциональная саморегуляция студента. Перцептивные, интерактивные и собственно коммуникативные компетентности получают свое эффективное развитие в системе профессионального обучения в вузе.

стимулирование, коммуникативная компетентность, интенсивные технологии, деловое общение, ситуация успеха, эмоциональная регуляция.

Развитие личности, способной к сотрудничеству, умеющей вести диалог, обладающей коммуникативной культурой, должно входить в профессиональную подготовку в любом высшем учебном заведении. Юристы, политологи, экономисты, экологи, технологи, биологи, химики, учителя – все эти специалисты большую часть своего рабочего времени затрачивают на общение с коллегами, клиентами, электоратом, населением, учащимися и их родителями. Овладение эффективными стратегиями делового, партнерского поведения, навыками работы в команде для них является насущной необходимостью, а такие качества личности, как коммуникабельность, толерантность, готовность пойти на компромисс, умение убедить, отстоять свою точку зрения, т.е. быть коммуникативно компетентным на современном рынке труда, крайне важны.

Под коммуникативной компетентностью мы понимаем совокупность свойств, необходимых будущему специалисту, бакалавру, магистру для успешного проведения коммуникативной деятельности, т.е. для осуществления перцептивных, собственно коммуникативных и коммуникативно-операциональных действий¹. При этом понятие «компетентность» определяется нами как способность человека к практической деятельности, а «компетенция» – как содержательный компонент данной способности в виде овладения знаниями, умениями, навыками. Исходя из этого в структуру коммуникативной компетентности будущего специалиста мы включаем перцептивную, интерактивную и собственно коммуникативную компетенции делового общения.

Перцептивные навыки личности проявляются в умении управлять своим восприятием и организовывать его; оценивать социально-психологический настрой партнеров по деловому общению; «считывать» изменения в лице, голосе, жесте партнера по общению; «вскрывать подтекст» мимических движений, улыбки, взгляда, жеста и т.д.; определять тон общения; устанавливать необходимый контакт; по первому впечатлению прогнозировать «ход» общения, оценивать

¹ Мамедова А.В. Коммуникативная компетентность будущего специалиста как педагогическая проблема: понятийный аппарат // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2011. № 7. С. 123–133.

эмоционально-психологические реакции партнеров по общению и даже прогнозировать эти реакции, избегая тех, которые помешают достигнуть цели общения.

Перцептивные компетенции делового общения основываются на знании психологических механизмов восприятия в процессе делового общения, факторов, под воздействием которых формируются стереотипы превосходства, привлекательности и предрасположенности, основных эффектов восприятия и запоминания, оказывающих воздействие на субъектов процесса делового общения, что позволяет избегать основных ошибок социальной перцепции и восприятия, овладевать техникой и приемами психологического влияния, основанными на психологии восприятия человека.

Экспрессивные навыки коммуникативно-исполнительской деятельности принято рассматривать как систему умений, создающих единство голосовых, мимических, визуальных и моторных физиолого-психологических процессов. По своей сути это навыки самоуправления выразительной сферой коммуникативно-исполнительской, коммуникативно-операциональной деятельности, или так называемые интерактивные компетенции делового общения.

Связь эмоционально-психологической саморегуляции с выразительностью есть органическая связь внутреннего и внешнего психологического. Еще Л.С. Выготским было отмечено стремление «всякого чувства воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству»¹. Это стремление и обеспечивает определенное внешнее поведение, выразительные действия личности в общении.

Экспрессивные навыки личности проявляются как культура речевых высказываний, соответствующих нормам устной речи; жестов и пластики поз; эмоционально-мимического сопровождения высказывания; речевого тона и речевой громкости. В деловом общении интерактивный аспект подразумевает эффективное применение стратегий взаимодействия – таких, как сотрудничество, соперничество, компромисс, приспособление, избегание, а также знание закономерностей, эффектов и феноменов межличностного взаимодействия в контексте делового общения и умелое использование основных принципов и техники построения партнерских отношений, овладение приемами противостояния негативному влиянию партнера.

Собственно коммуникативные действия связаны с владением речью на всех уровнях делового общения: между сотрудниками разных организаций, между сотрудниками внутри организации, между руководителем и подчиненными, а также во всех формах реализации делового общения: беседа – по телефону и лицом к лицу, переговоры, интервью, совещания и собрания, публичные выступления, прием посетителей и гостей, выставки и конференции, деловая переписка.

Любая деятельность протекает более эффективно и дает более качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели.

Формирование коммуникативной компетентности непосредственно связано с развитием речевой компетенции. А движущей силой говорения как вида ре-

¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991.

чевой деятельности является мотив. Среди всех учебных мотивов – побуждающих, познавательных, интеллектуальных – мотивы общения социально значимы и связаны с потребностью быть в коллективе. Создание мотива говорения – самый важный компонент при организации учебно-воспитательного процесса.

С мотивацией деятельности теснейшим образом связано ее стимулирование. Стимулировать – значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию. Стимулы в системе обучения представлены в двух видах: внешние – побуждающие, направляющие и поддерживающие активность учащихся – и внутренние – порождающие, направляющие и поддерживающие эту активность. В качестве внешних стимулов, способствующих формированию коммуникативной компетентности будущего специалиста, нами выделены те, которые влияют на формирование внешней мотивации (создание ситуации успеха или осознание неудачи и ее причин, соревновательность занятий, их коммуникативная направленность). Внутренние стимулы влияют на формирование профессионального интереса и осознание практической и теоретической значимости получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности, учитывают особенности будущей профессиональной деятельности, уровень профессиональной подготовленности преподавателя и т.д. Н.Н. Касаткина относит к стимулам внутренней мотивации студентов, изучающих иностранный язык, также и методическую грамотность, ориентированность в будущей специальности, осознание целей и потребностей, коммуникабельность, открытость, эмпатичность, недирективность организации процесса обучения, эмоциональную насыщенность занятий¹.

Мы рассматриваем процесс психолого-педагогического стимулирования коммуникативной компетентности с позиций гуманистического подхода (*humanistic approach*), с учетом принципов развития общечеловеческих ценностей, гуманного отношения и сочувствия к окружающим, сопереживания с ними. Обучение носит личностно ориентированный характер, способствующий развитию и реализации чувства самопознания личности, познания себя и других, учитывающий индивидуальные потребности учащихся, а значит, требующий индивидуальных методов стимулирования. Роль преподавателя – способствовать развитию и актуализации личности будущего специалиста, и он строит учебный процесс на активном участии каждого.

В целях подкрепления и усиления воздействия на личность учащегося применяются различные методы и способы стимулирования, прежде всего соревнование, познавательная игра, поощрение и наказание.

Стимулы выполняют роль рычагов воздействия или носителей «раздражения», вызывающих действие определенных мотивов. Источники интереса, стимулирующего влияние содержания обучения, – это научность, связь с жизнью, воспитательное и развивающее влияния, познавательные игры, т.е. создание и анализ в учебном процессе определенных игровых и жизненных ситуаций, создание ситуации успехов в учении².

В качестве средств стимулирования коммуникативной компетентности нами предложено рассмотреть интенсивные технологии обучения, под которыми мы

¹ Касаткина Н.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2003.

² Станкин М.И. Психология управления : практ. пособие. М. : Интел-синтез, 2000.

понимаем систему вариативных педагогических технологий, способствующих эффективному усвоению большого объема знаний за отведенное время и обеспечивающих достижение заранее спроектированных результатов на основе воздействия и взаимодействия субъектов деятельности¹. Нами выделены следующие интенсивные технологии: проблемного обучения, сотрудничества и сотворчества, самосовершенствования личности, диалоговые, технологии проектирования, кейс-стади, технологии игровой деятельности. Создание мотива говорения – самый важный компонент при организации подобных форм обучения, требующих напряжения эмоциональных и умственных сил. В данных формах глубже раскрывается личностный потенциал каждого студента, развиваются такие положительные качества, как трудолюбие, активность, самостоятельность, инициативность, что позволит в будущем выпускнику вуза как можно быстрее профессионально интегрироваться в обществе и на современном рынке труда, найти адекватное своим способностям и образованию рабочее место.

Интенсивные технологии базируются на принципах соревновательности, на переживании ситуации успеха, эмоциональной саморегуляции, что, на наш взгляд, эффективно влияет на развитие и формирование всех компонентов коммуникативной компетентности – и перцептивных, собственно коммуникативных, и коммуникативно-операциональных.

Соревнование в педагогическом процессе строится с учетом социально-психологического фактора, столь свойственного и девушкам и юношам стремления к здоровому соперничеству, приоритету, первенству, самоутверждению. Вовлечение учащихся в борьбу за достижение наилучших результатов в учебе, труде и общественной деятельности поднимает на уровень передовых, стимулирует развитие творческой активности, инициативы, новаторских починов, ответственности и коллективизма. Борьба как стремление к здоровому соперничеству, приоритету, первенству и самоутверждению личности способствует развитию навыков аргументирования, выражения согласия либо несогласия, отстаивания собственной точки зрения.

Соревнование может быть коллективным и индивидуальным, рассчитанным на длительный срок и эпизодическим. В процессе его организации и проведения необходимо соблюдать гласность, конкретность показателей, сравнимость результатов, возможность практического использования передового опыта. Действенность соревнования существенно повышается при разумном насыщении как учебной, так и внеучебной деятельности вытекающими из самой логики учебно-воспитательного процесса ситуациями переживания успеха, связанными с положительными эмоциональными переживаниями.

В переживании ситуаций успеха особенно нуждаются учащиеся, испытывающие определенные затруднения в учении. Надежным путем создания ситуаций успеха является дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характеру помощи учащимся при ее осуществлении. Естественными в этом случае должны быть и словесные поощрения, подбадривания, порождающие уверенность в своих силах и стремление соответствовать оценке преподавателя.

¹ Мамедова А.В. Интенсивные технологии обучения (на примере иностранного языка) // Совершенствование методики преподавания учебных дисциплин в РВВДКУ : сб. ст. по материалам науч.-практ. конф. / отв. ред. В.Я. Крымский. Рязань, 2005. 366 с. С. 297–313.

давателя. Большое значение в создании ситуаций успеха имеет общая морально-психологическая атмосфера при выполнении тех или иных заданий, поскольку это в значительной мере снимает чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям.

Познавательные, деловые, ролевые игры примыкают к ситуациям переживания успеха, поскольку тоже направлены на создание ситуаций успеха, но ситуаций игровых, вызывающих яркие эмоциональные переживания.

В качестве методов стимулирования коммуникативной компетентности учащихся в психолого-педагогической литературе все сводится к системе поощрений и наказаний. Поощрение – способ выражения общественной положительной оценки поведения и деятельности отдельного учащегося или в целом коллектива. Его стимулирующая роль определяется тем, что в поощрении содержится общественное признание того образа действия, который избран учеником и проводится им в жизнь. Переживая чувство удовлетворения, студент испытывает бодрость, подъем энергии, уверенность в собственных силах и в дальнейшем движении вперед. Средствами наказания выступают замечание, выговор, изменение отношения к учащемуся преподавателем и группы, а также взыскания, которые могут быть неожиданными, непривычными. Применение порицаний и наказаний в любой форме в целях стимулирования и мотивации учения является исключением и может быть оправдано лишь в исключительных ситуациях¹.

Организация сотрудничества между преподавателем и учащимися, создание отношений доверия и взаимопонимания, переживание радости и успеха – ситуации успеха гуманизируют процесс обучения, формируя у его участников уверенность в себе и уважение, что так важно при формировании коммуникативной компетентности будущего специалиста. Успех в учении, согласно исследованиям А.С. Белкина, – единственный источник внутренних сил учащихся, рождающий энергию для преодоления трудностей, поддержания желания учиться². Успех с социально-психологической точки зрения – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. Каждый член сообщества окружен системой экспектаций (ожиданий) от его поступков, действий, линии поведения. Успех возможен при совпадении ожидания личности с ожиданиями окружающих. С психологической точки зрения успех, как считает А.С. Белкин, – это переживание состояния радости, удовлетворения оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями и надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния формируются новые, более сильные, мотивы деятельности, меняются уровни самооценки и самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности³.

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности,

¹ Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика : учеб. пособие. М. : Школа-Пресс, 1997.

² Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? М. : Просвещение, 1991.

³ Там же. С. 28.

так и коллектива в целом¹. В основе ожидания успеха лежит стремление заслужить одобрение, утвердить свое, свою позицию, свое «я», сделать заявку на будущее. Ситуация успеха – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации. Ситуация – это то, что способен организовать преподаватель, переживание же радости, успеха – это нечто более субъективное, скрытое в значительной мере взгляду со стороны. В качестве видов ситуации успеха рассматривают «неожиданную радость», «общую радость», «радость познания»². Мы рассматриваем подобные ситуации успеха в качестве способов стимулирования коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Неожиданная радость – это чувство удовлетворения от того, что результаты деятельности учащегося превзошли его ожидания. С педагогической точки зрения, неожиданная радость является результатом продуманной, подготовленной деятельности преподавателя³. Подобная ситуация возможна при овладении сложным академическим материалом, при усвоении правила студентом самостоятельно, но в результате грамотной методической работы преподавателя.

Общая радость состоит в том, чтобы студент достиг нужной для себя реакции группы. Она может быть подготовленной или спонтанной, заметной или незаметной. Общей радостью считаются только те реакции группы, коллектива, которые дают возможность почувствовать себя удовлетворенным в учебно-воспитательном процессе, которые стимулируют его усилия. Общая радость – это прежде всего эмоциональный отклик окружающих на успех члена своего коллектива, будь то победа на конкурсах, проводимых на факультетах и отделениях, либо успешное участие в вузовских, межвузовских, всероссийских и международных мероприятиях – студенческих конференциях, фестивалях, конкурсах профессионального мастерства, спортивных состязаниях, играх КВН, в популярных в последнее время конкурсах «Мисс/Мистер факультета (университета)» и т.п.

Для любого учащегося важна радость познания. Человек, не познавший радости труда в учении, не переживший гордости от того, что трудности преодолены, теряет желание учиться и интерес к учебе. Учебное заведение выступает средой, стимулирующей источник радости познания, творчества, общения. В задачу преподавателя входит создание ситуации успеха. Если учащемуся удастся добиться успеха в вузе, то у него сложатся все шансы на успех и в дальнейшей профессиональной жизни.

Ситуация успеха – радость познания опирается на умение самостоятельно находить информацию, решать задачи и ставить новые. Самообразование, самопознание студента вырабатывается корректно выстроенной системой психолого-педагогических стимулов. Суть приема «эврика – ситуация успеха, открытия» состоит в том, чтобы создать условия, при которых студент, выполняя учебное задание, неожиданно для себя пришел бы к выводу, раскрывающему неизвестные ему ранее возможности. Он должен получить интересный результат, открывающий перспективу познания.

Ситуация успеха как стимулирующее средство открывает учащемуся возможные связи, отношения между тем, чего он достиг, и тем, чего ему пока дос-

¹ Белкин А.С. Ситуация успеха... С. 31.

² Там же. С. 30.

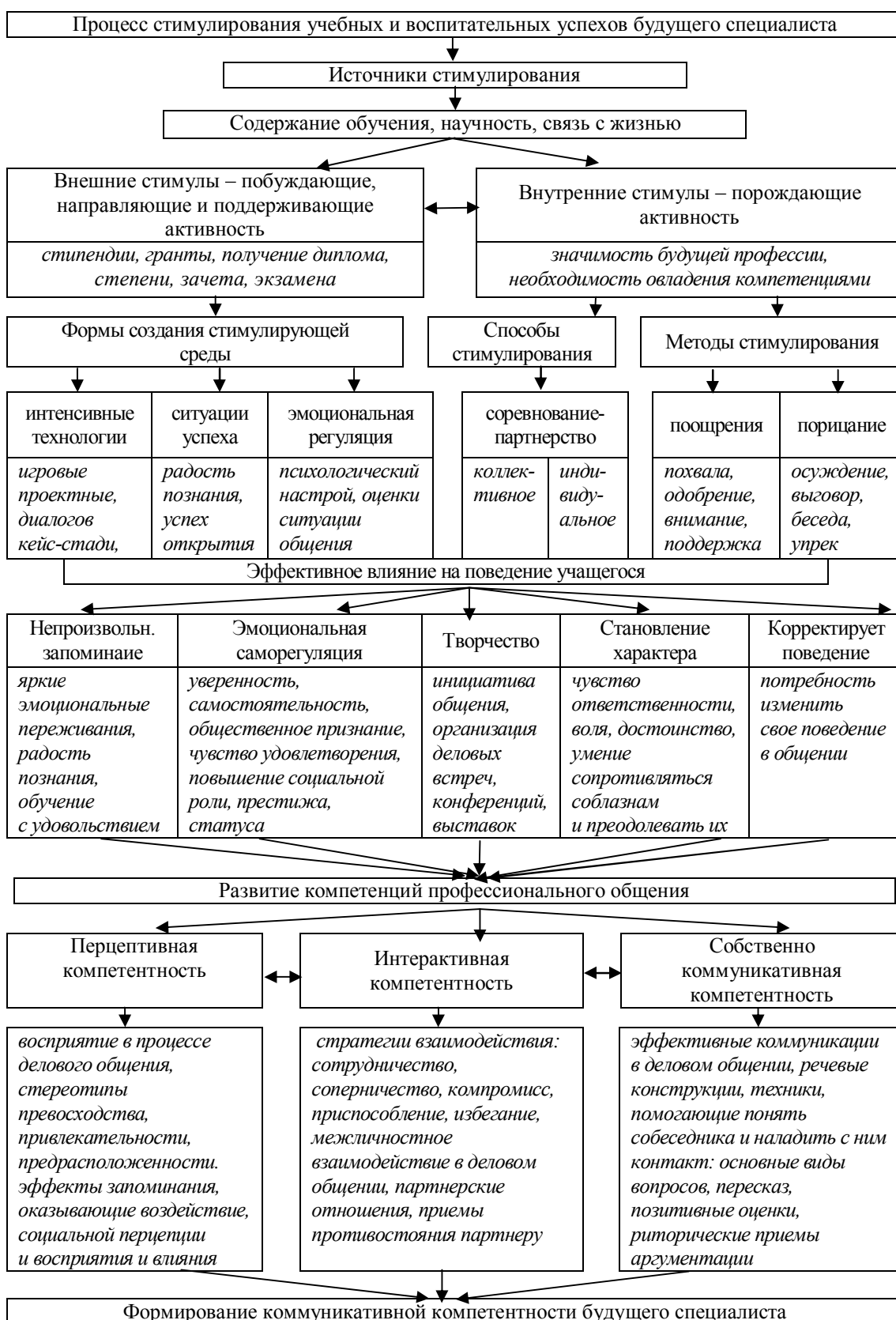
³ Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. М. : Политиздат, 1989. С. 63.

тичь не удалось. Тема «My Profile» на занятиях по иностранному языку может быть представлена как презентация своих достижений, будущих устремлений, планов. Участие в ролевых играх, таких, как прием на работу, заключение контрактов, ведение переговоров и т.п., а также в играх, стимулирующих будущую профессиональную деятельность, подразумевает переживание ситуаций успеха различного рода.

Роль преподавателя в создании подобных ситуаций не просто ключевая, а координирующая и стимулирующая весь учебно-воспитательный процесс. «Эмоциональным поглаживанием» преподаватель может поддержать студента, поставив перед ним более сложные задачи. Compliments преподавателя, подбадривающие слова, мягкие интонации, мелодичность речи, корректность обращений, открытая поза и доброжелательная мимика создают благоприятный психологический фон, помогают справиться с поставленной задачей. Преподаватель своим поведением выступает примером для будущих специалистов в умении психологически настроиться на деловое общение, провести и завершить его в дружеской атмосфере, избежать конфликтных ситуаций и разрешить проблемы в случае их возникновения. Поэтому эмоционально-психологическая регуляция выступает как основная форма создания стимулирующей среды для формирования коммуникативной компетентности, в результате чего у студента должна выработаться эмоциональная саморегуляция – компетенция, столь необходимая в овладении коммуникативной компетентностью.

Эмоционально-психологическая саморегуляция создает настрой на общение во время деловых встреч, бесед, дискуссий, собраний, диспутов и т.д. Эмоциональный настрой на ситуацию общения означает прежде всего перевод обыденных эмоций человека в тональность, соответствующую ситуации взаимодействия при деловом общении. В современных условиях делового общения возникает необходимость планировать «эмоциональную партитуру» как отдельных актов общения, так и всей системы взаимодействий. Определяющим фактором такой «эмоциональной партитуры» является психологический настрой участника делового общения, сформированный на основе социально-психологической оценки ситуации коммуникации. В процессе эмоционально-психологической саморегуляции различают три фазы: длительное эмоциональное «заражение» проблемой, темой и материалом предстоящей ситуации общения; эмоционально-психологическая идентификация на стадии разработки модели своего поведения (действий) и программы предстоящего общения; оперативная эмоционально-психологическая перестройка в обстановке общения.

В результате использования внешних и внутренних стимулов во время учебно-воспитательного процесса, создания форм стимулирующей среды, применения интенсивных технологий, всего комплекса методов и способов стимулирования студент испытывает эффективное влияние на свою учебно-воспитательную деятельность. Это отражается на ряде аспектов развития личности студента, столь необходимых в формировании коммуникативной компетентности: на развитии памяти, саморегуляции психолого-эмоционального фона, коррекции индивидуальных черт, творческого потенциала личности, становлении характера будущего специалиста. Процесс психолого-педагогического стимулирования деятельности учащихся схематично представлен нами на рисунке.



Система психолого-педагогического стимулирования коммуникативной компетентности учащегося

Таким образом, психолого-педагогическое стимулирование коммуникативной компетентности будущего специалиста в условиях высшего учебного заведения основывается на гуманистическом подходе, на комплексе стимулов, тесно взаимосвязанных между собой, методов, форм и способов, нацеленных на развитие перцептивной, интерактивной и собственно коммуникативной компетенции на разных уровнях профессионального общения.

Список использованной литературы

1. Азаров, Ю.П. Радость учить и учиться [Текст]. – М. : Политиздат, 1989. – 355 с.
2. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? [Текст]. – М. : Просвещение, 1991. – 169 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Касаткина, Н.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2003. – 20 с.
5. Мамедова, А.В. Коммуникативная компетентность будущего специалиста как педагогическая проблема: понятийный аппарат [Текст] // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 7. – С. 123–133.
6. Мамедова, А.В. Интенсивные технологии обучения (на примере иностранного языка) [Текст] // Совершенствование методики преподавания учебных дисциплин в РВВДКУ : сб. ст. по материалам науч.-практ. конф. / отв. ред. В.Я. Крымский. – Рязань, 2005. – 366 с. – С. 297–313.
7. Слостёнин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
8. Станкин, М.И. Психология управления [Текст] : практ. пособие. – М. : Интел-синтез, 2000. – 344 с.

Н.Б. Федорова, М.А. Борисова

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ТЕСТОВЫЕ, КОНТРОЛЬНЫЕ И ЗАЧЕТНЫЕ РАБОТЫ ПО ФИЗИКЕ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Авторами статьи представлены структура и методика применения дифференцированных по уровню сложности тестовых, контрольных и зачетных работ. Внедрение результатов исследования в практику работы школ г. Рязани показало повышение уровня знаний и интереса учащихся к физике, формирование у них различных компетенций.

лично ориентированный подход, дифференцированный подход, оценка знаний и умений учащихся, разноуровневые тестовые, контрольные и зачетные работы, компетенции выпускников общеобразовательной школы.

В конце XX – начале XXI века изменился характер образования: его направленность, цели и содержание все более четко ориентируют нас на свободное развитие человека, на образование в течение всей жизни, на творческую инициа-

тиву и самостоятельность обучаемых, на конкурентоспособность, мобильность будущих выпускников школы. Эти изменения нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании» и Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года.

Произошел пересмотр знаниевой парадигмы образования с позиции компетентностного подхода. Как подчеркивается в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу страны»¹.

В Концепции также зафиксировано положение и о том, то *«общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образования»*².

Следовательно, современный учащийся школы должен не только овладеть теми или иными знаниями, умениями и навыками, но и уметь применить полученные знания в своей деятельности и нестандартных ситуациях.

Введение компетентностного подхода в учебный процесс требует серьезных изменений и в содержании образования, и в осуществлении учебного процесса, и в практике работы педагога. Поэтому для формирования компетенций у учеников необходимо выбрать такую технологию их обучения, при которой большую часть времени ученики работали бы самостоятельно и учились планированию, организации, самоконтролю и оценке своих действий и деятельности в целом.

Традиционное обучение носит репродуктивный характер, знания и способы действия передаются учащимся в готовом виде, т.е. предназначены для воспроизведения усвоения, а компетентностно ориентированное образование сохраняет урок как одну из форм организации обучения, но упор при этом делается на расширение применения иных форм организации занятий – таких, как сессия, групповая работа над проектом, самостоятельная работа в библиотеке и за компьютером и т.п.

Наиболее рациональны для реализации компетентностного подхода инновационные личностно ориентированные методы обучения и контроля³. К такому относится дифференцированный подход, при котором личность ребенка представляется как общественная ценность, а образование в школе направлено на развитие и саморазвитие ученика, на становление его как личности с учетом индивидуальных особенностей, интересов, способностей. Особенность данного подхода заключается в том, что он дает возможность учитывать психологические, физические, умственные и нравственные особенности каждого ученика и предоставляет ему возможность реализовать себя в познании и учебе.

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. М., Изд-во ВШЭ, 2002. С. 264.

² Там же. С. 265.

³ Федорова Н.Б. Компетентность выпускника школы формируется через компетенции // Росс. науч. журн. 2010. № 3(16). С. 204–213.

Обычно в одном классе собраны дети с различными физическими и умственными способностями, большинство из которых хочет получить знания, но при этом у них возникают сложности, связанные со специфическими требованиями учителя, что развивает у учащихся некоторый комплекс и «ответобоязнь». Если же применять при оценивании знаний, умений и навыков (ЗУН) учащихся дифференцированный метод, то работа каждого ученика будет оценена по достоинству, у самого ученика не возникнет к учителю вопроса «за что мне поставили “3” или “4”?».

Немаловажную роль в процессе формирования всесторонне развитой личности с высоким уровнем общей культуры играет физика. Этот предмет осваивается учащимися лучше при применении уровневой дифференциации, которая позволяет в условиях одного класса с каждым учащимся работать по-разному, т.е. индивидуально.

При реализации уровневой дифференциации ставятся следующие цели:

- обеспечить обучение каждого на уровне его возможностей и способностей;
- обеспечить достижение всеми школьниками базового и повышенного уровня подготовки, представляющего стандарт образования;
- индивидуализировать и дифференцировать обучение.

Предлагаемый дифференцированный подход к оценке знаний и умений учащихся имеет ряд преимуществ перед традиционным, так как позволяет каждому ученику овладеть знаниями на том уровне, которого он хочет достичь (базового или повышенного), и при возникновении интереса перейти на более высокие уровни на любом этапе обучения.

Для повышения эффективности проверки знаний и умений учащихся в основной и старшей школах нами разработан комплекс учебно-методических пособий, основанный на лично ориентированном подходе с элементами гуманизации¹. Разработанные пособия помогают в проведении тестирования, контрольных и зачетных работ, учитывая при этом возрастные особенности школьников, позволяют работать в индивидуальном темпе, дают возможность постепенного перехода от одного уровня сложности к другому, предоставляют право выбора не только уровня знаний, но и заданий на каждом уровне сложности, что не отнимает у ученика права получить более высокую положительную оценку.

В разработанных нами тестах, контрольных и зачетных работах дана четкая граница между базовой, программной и повышенной частями, чтобы учащиеся не тратили время на выискивание простых и сложных вопросов (последовательность заданий от простого к сложному). Данные задания позволяют учесть все виды мыслительной деятельности школьников: мышление наглядно-образное, словесно-логическое и абстрактно-понятийное.

¹ Разноуровневые тестовые задания по физике для основной школы 7–9 кл. : учеб.-метод. пособие / сост. Н.Б. Федорова, М.А. Борисова, О.В. Кузнецова ; Ряз. обл. ин-т развития образования. Рязань, 2011. 280 с. ; Разноуровневые тестовые задания по физике для старшей школы 10–11 кл. : учеб.-метод. пособие / сост. Н.Б. Федорова, М.А. Борисова, О.В. Кузнецова ; Ряз. обл. ин-т развития образования. Рязань, 2011. 270 с. ; Разноуровневые контрольные работы по физике для основной школы 7–9 кл. : учеб.-метод. пособие / сост. Н.Б. Федорова, М.А. Борисова, О.В. Кузнецова ; Ряз. обл. ин-т развития образования. Рязань, 2011. 120 с. ; Разноуровневые зачетные работы по физике для старшей школы 10–11 кл. : учеб.-метод. пособие / сост. Н.Б. Федорова, М.А. Борисова, О.В. Кузнецова ; Ряз. обл. ин-т развития образования. Рязань, 2011. 170 с.

Базовая часть тестового задания содержит вопросы на проверку знаний основных физических понятий, явлений, физических величин и единиц их измерения, формулировок физических законов, формул для вычисления физических величин; напечатаны задания обычным шрифтом. Программная часть теста содержит несколько вопросов на применение знаний в знакомой ситуации, на выполнение простых вычислений и решение задач по известному образцу; они имеют жирное начертание. Обе эти части составляют обязательную часть теста. На повышенном уровне школьникам предлагаются 2–3 вопроса (задачи) на применение знаний в измененной или незнакомой ситуации, требующих творческого подхода; напечатаны они жирным курсивом.

После того как учащийся справился с заданиями базового уровня, он может приступить к программному уровню, предусмотренному стандартом образования, а если хочет, то и попробовать свои силы при выполнении заданий повышенного уровня и получить более высокий балл.

Каждый тест рассчитан на определенную продолжительность времени, и об этом учащиеся должны знать заранее.

Перед проведением тестирования с учащимся необходимо провести инструктаж, в ходе которого сообщить последовательность выполнения работы:

- 1) внимательно прочитайте каждое задание;
- 2) выполняйте задания в произвольном порядке;
- 3) выбрав код правильного ответа, проанализируйте его правильность;
- 4) занесите код правильного ответа в контрольный лист;
- 5) не задерживайтесь долго на одном вопросе, лучше вернитесь к нему в конце работы.

В процессе тестовой проверки открываются большие возможности для развития «технических» приемов умственной деятельности учащихся. Определенный подбор заданий позволяет по выбору наиболее рациональных приемов их выполнения осуществить проверку умения применять знания в учебной практике.

Система оценки результатов должна строиться с учетом принципа превышения базового уровня.

1-й уровень (базовый):

1. Знание и понимание физической сущности рассматриваемых закономерностей, законов, явлений, теорий.
2. Правильное определение физических величин, единиц и способов их измерения.
3. Знание отдельных фактов истории физики.
4. Знание названий приборов и области их применения.
5. Умение читать графики и схемы.
6. Знание формулировок и математического выражения законов.
7. Умение решать задачи на применение одной формулы с выделением искомой величины.

2-й уровень (программный):

1. Умение применять понятия, теории и законы для объяснения явлений природы.
2. Умение устанавливать связи между материалами, изученными в курсе физики и по другим предметам.
3. Умение устанавливать связи между материалами, изученными по различным темам.

4. Умение делать краткую запись задач.
5. Умение производить расчеты, пользуясь известными формулами.
6. Умение решать уравнение относительно неизвестного по алгоритму.
7. Умение читать графики и решать графические задачи (расчетные и на перепостроение).

3-й уровень (повышенный):

1. Умение применять теорию для объяснения некоторых частных явлений.
 2. Понимание взаимозависимости различных признаков, характеризующих группу однородных явлений.
 3. Умение изображать графически взаимосвязь между физическими величинами, определять их характер.
 4. Умение применять общие алгоритмы для решения задач различных видов.
 5. Умение осуществлять анализ задачи с выделением ее структурных элементов и этапов решения.
 6. Сформированность «технических приемов» умственной деятельности.
 7. Умение осуществлять проверку полученных результатов при решении задач методом сравнения.
 8. Умение решать задачи, требующие творческого подхода.
- Учитывая достижения учеников, нормы оценки их знаний и умений за выполненное тестовое задание могут быть следующими:

Оценка «2» ставится тогда, когда ученик не овладел знаниями и умениями на базовом уровне программы.

Оценка «3» ставится тогда, когда ученик овладел знаниями и умениями лишь на базовом уровне программы.

Оценка «4» ставится тогда, когда ученик овладел знаниями и умениями на базовом и программном уровнях программы.

Оценка «5» ставится тогда, когда ученик овладел знаниями и умениями на программном и повышенном уровнях и обнаружил способность применять их в нестандартных ситуациях.

В базовую часть контрольных работ входят задания, рассчитанные на усвоение основных понятий (задачи с практическим содержанием) и содержащие несложные расчеты, напечатанные обычным шрифтом.

Программная часть представлена несколькими типовыми задачами либо описательного характера, либо графического, либо с практическим содержанием, задачами-рисунками, направленными на выявление умения учащихся анализировать различные ситуации, а также задачами, требующими применения нескольких логических шагов по заранее известному алгоритму, текст которых выделен жирным шрифтом.

Задания базового и программного уровней проверяют подготовку школьников, предусмотренную стандартом образования.

В повышенную часть контрольной работы входят задачи (они выделены жирным курсивом), требующие творческого использования приобретенных знаний. Предназначены эти задания для тех учащихся, которые хотят иметь высокий балл.

Тематические зачеты – одна из форм контроля за усвоением материала в условиях уровневой дифференциации, которая дает возможность каждому ученику

работать в том темпе, на какой он способен, ученик выбирает для себя те задания, которые он может выполнить и в результате получить более высокую оценку. За неделю до зачета учащиеся получают перечень теоретических вопросов, чтобы лишней раз обратить внимание на теоретический материал, а также на решение задач¹.

Для того чтобы работа учащихся во время зачета была индивидуальной и дифференцированно оценивались знания школьников, нами разработаны для старшей школы зачетные билеты, базовая часть которых проверяет усвоение школьниками основных теоретических понятий и умение выполнять несложные расчеты при решении типовых задач, текст которых напечатан обычным шрифтом.

Программная часть зачетного билета обязательно содержит одну задачу либо описательного, либо практического, либо графического содержания, что позволяет оценить умения учащихся анализировать различные ситуации, а также задачи, требующие применения нескольких логических шагов, из дидактических систем упражнений прикладного характера; умения распознавать необходимые зависимости, самостоятельно их конструировать, применять имеющиеся знания и к другим вопросам курса, текст которых выделен жирным шрифтом.

В повышенной части представлены задачи, требующие творческого использования приобретенных знаний. Тексты задач повышенного уровня в билетах выделены жирным курсивом. Эти задачи предназначены для тех учащихся, которые хотят иметь более высокий балл и собираются по окончании обучения сдавать экзамены в школе, а также вступительные экзамены в вузы.

Результат деятельности учащихся при выполнении контрольных и зачетных работ оценивается на основе следующих критериев:

- степень подготовленности и самостоятельности во время зачета;
- знание физических законов и умение применять их при решении графических, теоретических и расчетных задач;
- владение основными положениями физических теорий;
- навыки пользования физической терминологией и математической записью физических закономерностей;
- знание определений основных физических понятий и величин;
- умение давать точные определения;
- умение решать физические задачи разных типов и применять изученные закономерности к объяснению явлений природы и техники;
- навыки оформления письменных работ (записи, расчеты, чертежи);
- навыки работы с учебной книгой (задачником, справочником, таблицами).

Учитывая достижения учеников, нормы оценки их знаний и умений за выполненные контрольную или зачетную работы могут быть следующими:

Оценка «2» ставится тогда, когда ученик не овладел знаниями и умениями на базовом уровне программы.

Оценка «3» ставится тогда, когда ученик овладел знаниями и умениями лишь на базовом уровне программы.

Оценка «4» ставится тогда, когда ученик овладел знаниями и умениями на программном уровне.

¹ Федорова Н.Б. Совершенствование методики дифференцированного подхода к оценке знаний и умений учащихся при изучении физики в средней школе : дис. ... канд. пед. наук: Рязань, 2002. 180 с.

Оценка «5» ставится в том случае, если ученик овладел знаниями и умениями на программном уровне, а также обнаружил способность применять их в нестандартных ситуациях (на повышенном уровне).

При оценке контрольных или зачетных работ учитывается и характер допущенных учениками ошибок и недочетов.

Грубыми считаются ошибки, показывающие, что учащийся:

- не усвоил физических законов и теорий или не умеет применять их к решению задач;
- не знает формул, не умеет оперировать ими, не может читать графики и схемы;
- не знает единиц измерения физических величин или не умеет пользоваться ими;
- неверно объясняет ход решения задачи, не знает приемов решения задач, рассмотренных в классе, неправильно истолковывает условия задачи.

К негрубым ошибкам относятся:

- неточность чертежа, графика, схемы;
- пропуск или неточное написание наименования единицы измерения, физической величины;
- выбор нерационального хода решения.

Недочетами считаются:

- нерациональность записи математических преобразований и приемов вычисления;
- отдельные погрешности в формулировках;
- ошибки вычислительного характера;
- небрежное выполнение записей, чертежей, схем, графиков.

Однако учитель может поставить отметку выше той, которая предусмотрена нормами, если в работе виден верный и оригинальный замысел, даже при наличии в ней ошибок и недочетов.

В каждом тестовом задании, контрольном или зачетном билете для учащихся имеются информация о том, как правильно выбирать уровни знаний, а также задания на каждом из уровней.

Чтобы работа школьников во время тестирования, контрольной работы или зачета была индивидуальной и не было возможности у учеников списывать у близко сидящих соседей, количество предлагаемых вариантов должно быть избыточным.

Система оценивания предусматривает:

- открытость образцов проверочных заданий обязательного уровня;
- оценку методом сложения;
- повышение оценки за достижения выше базового уровня;
- «закрытие пробелов»;
- предупреждение пробелов, своевременность их ликвидации;
- возможность «дробных» зачетов¹.

¹ Ельцов А.В., Степанов В.А., Федорова Н.Б. Дифференцированный подход к оценке знаний и умений учащихся при изучении физики в средней школе // Вестн. Ряз. гос. пед. ун-та им. С.А. Есенина. 2002. № 2. С. 87–92 ; Ельцов А.А., Степанов В., Федорова Н.Б. Апробация разноуровневых дидактических материалов по физике для общеобразовательных учреждений // Росс. науч. журн. 2008. № 5. С. 128–131 ; Федорова Н. Б. Совершенствование методики... ;

Как уже отмечалось, в процессе обучения в средней школе ученики осваивают различные компетенции, которые рассматриваются как некий интегрированный, сложносоставной результат обучения, перечень которых представлен на рис. 1.

Для оценивания различных компетенций (ключевых, предметных и специальных) учащихся нами были подобраны валидные и надежные диагностические методики, позволяющих не только осуществлять их замер, но и отслеживать процесс формирования¹.



Рис. 1. Компетенции, осваиваемые учениками в процессе обучения в средней школе

Остановимся более подробно на оценке некоторых компетенций. В нашем эксперименте принимали участие школы № 3, 16, 20, 25, 34, 49 г. Рязани. Школы № 3, 16, 34 имеют профильные физико-математические классы, а школы № 20, 25, 49 – общеобразовательные классы.

С помощью психолого-педагогического теста «Мотивация учения подростков» мы оценивали уровень сформированности мотивирующей составляющей предметной компетенции. Результаты диагностики, представленные на рис. 2, а, наглядно демонстрируют, что независимо от профиля класса позитивная мотивация (ПМ) – вариант личного интереса учащегося – имеет очень низкий показатель. Учитель может повысить этот вид мотивации учеников, применив необычное изложение учебного материала, разбив процесс обучения на маленькие блоки; при этом внешний контроль над учащимися необходимо уменьшить. Помогут учителю в этом и электронные пособия, которые как раз и соответствуют необходимым критериям.

¹ Компетентностный подход в обучении : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. О.В. Еремкина, Н.Б. Федорова, Д.В. Морин, М.А Борисова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2010. 48 с. ; Федорова Н.Б. Компетентность выпускника...

Для определения уровня коммуникативных и организаторских способностей учащихся, которые влияют на формирование коммуникативной составляющей предметной компетенции, мы пользовались методикой КОС-1, результаты которой представлены на рис. 2, б.

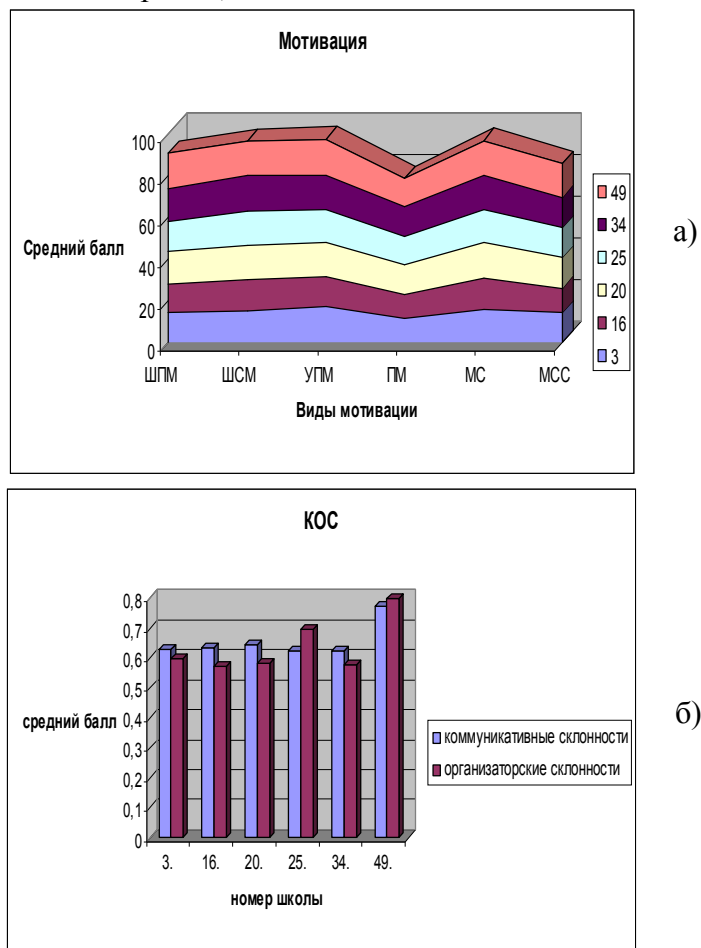


Рис. 2. Уровни сформированности мотивирующей составляющей (а) и коммуникативных и организаторских способностей учащихся, влияющих на формирование коммуникативной составляющей (б) предметной компетенции

Исследование особенностей интеллекта учащихся производилось по методике «Интеллектуальная лабильность». Результаты исследования представлены на рис. 3, а. Методика направлена на исследование лабильности, т.е. способности переключать внимание, умения быстро переходить с решения одних задач на выполнение других, не допуская при этом ошибок. В норме старшеклассник должен иметь высокий уровень интеллектуальной лабильности. Как видно из представленных данных, высоким уровнем интеллектуальной лабильности обладают только ученики профильных физико-математических классов. Учащиеся общеобразовательных классов обладают средним уровнем лабильности интеллектуальных процессов.

Самоопределяющая составляющая специальной компетенции оценивалась с помощью опросника «Индивидуальная мера рефлексивности». Результаты исследования представлены на рис. 3, б. В среднем старшеклассник должен обла-

дать высокой мерой рефлексивности. Но из результатов тестирования следует, что учащиеся общеобразовательных классов имеют средний уровень рефлексии, ученики физико-математических классов – низкий уровень. Ученики общеобразовательных классов не всегда умеют оценить и предвидеть действия других; необъективно оценивают свои действия с позиции стороннего наблюдателя, но способны дать себе и своим поступкам объективную оценку. В профильных же классах испытуемые, наоборот, меньше задумываются над происходящим, над причинами своих действий и поступками других людей, над их последствиями.

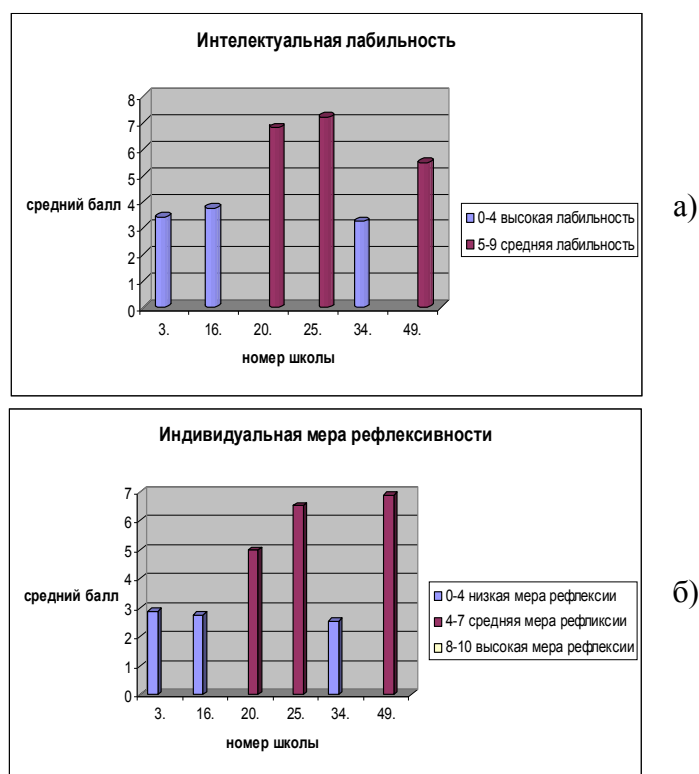


Рис. 3. Интеллектуальная стабильность (а) и индивидуальная мера рефлексивности (б) старшеклассников физико-математических и общеобразовательных классов

Важную роль в процессе формирования личности играет ее самооценка. Низкий уровень рефлексии влечет за собой формирование и низкой самооценки. У подростков с низкой самооценкой показатели качества деятельности в эмоциональных ситуациях ниже на статистически значимом уровне, чем у подростков с высокой самооценкой, а время выполнения деятельности – больше. Мы определяли уровень самооценки старшеклассников при помощи методики «Адекватна ли ваша самооценка». В среднем во всех школах независимо от профиля класса ученики имеют низкий уровень самооценки.

Проведенная нами сравнительная характеристика профильных школ показала, что ученики общеобразовательных классов имеют высокую самооценку и, как следствие, высокий уровень сформированности коммуникативных и органи-

зиторских способностей, но интеллектуальные способности, рефлексия и лабильность мышления лучше развита в профильных физико-математических классах.

Преимущество и эффективность предлагаемой технологии контроля ЗУН учащихся, осуществляемой с помощью разноуровневых дидактических материалов, подтверждаются и результатами критерия χ^2 (*хи-квадрат*), который предназначен для выявления различий в распределении изучаемого свойства у объектов двух совокупностей на основе сравнения результатов изучения данного свойства у членов независимых выборок, сделанных из этих совокупностей. Данный критерий более тонко улавливает различия распределения некоторого свойства.

Методом случайного отбора из учащихся экспериментальной группы была составлена выборка объемом 14 человек и контрольная группа из 14 человек.

Значение критерия χ^2 определяется по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^L (n_{ij} - \frac{n_i n_j}{N}) / \frac{n_i n_j}{N} = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^L (n_{ij} - nc_{ij})^2 / nc_{ij},$$

где n_i – выборка оценок контрольной группы;

n_j – выборка оценок экспериментальной группы;

N – число участников двух выборок – контрольной и экспериментальной;

nc_j – теоретически ожидаемое число оценок;

n_{ij} – число оценок по классам.

При уровне значимости $\alpha=0,05$ (5 %-й уровень значимости, допускающий ошибку в среднем в 5 случаях из 100, т.е. обеспечивающий малую вероятность ошибочных решений при отклонении нулевой гипотезы, что равносильно неслучайности события 95 %) и числе степеней свободы (числе независимых комбинаций в совокупности) $f=3$, рассчитанном по формуле $f=(m-l)-(k-l)$, где m – количество классов, участвующих в эксперименте, k – количество различных оценок, полученных участниками выборок, найдем по таблице критическое значение критерия $\chi^2_{\text{критич}}=7,815$.

Так как $\chi^2_{\text{стат}} > \chi^2_{\text{крит}}$, можно считать, что расхождения между результатами оценок в экспериментальном и контрольном классах не случайны, а носят закономерный характер; $\chi^2_{\text{стат}}$ – полученное значение χ^2 при расчетах, а $\chi^2_{\text{крит}}$ – табличное значение для числа степеней свободы $f=3$. Все полученные результаты подтверждаются и на более высоком уровне значимости – при $\alpha=0,01$, т.е. при допущении одной ошибки из 100, когда вероятность достоверного вывода о неслучайности событий составляет 99 %.

При числе степеней свободы $f=3$ и $\alpha=0,01$ значение критерия $\chi^2_{\text{крит}}=11,3$.

Проанализировав данные методом статистики критерия χ^2 , можно сделать вывод, что тестирование, контрольные и зачетные работы дают устойчивый рост положительного результата.

Предлагаемая технология разноуровневого контроля ЗУН школьников с помощью разработанного нами комплекса учебно-методических пособий дает следующие результаты:

- повышение их интереса к предмету;
- снижение переутомления;
- исчезновение «ответобязни», что является залогом сохранения здоровья и психологической атмосферы с элементами гуманизации обучения;
- сохранение и укрепление здоровья учащихся;
- усиление мотивации к учению;

– отслеживание динамики изменения сформированности различных составляющих компетенций каждого ученика.

Таким образом, дифференцированные по уровню сложности тестовые, контрольные и зачетные работы изменяют подход к аттестации учащихся, позволяют снять конфликтные ситуации, которые могут возникнуть при выставлении итоговой оценки, предоставляют учащимся выбор уровня знаний, формируют компетенции.

Список использованной литературы

1. Ельцов, А.В. Дифференцированный подхода к оценке знаний и умений учащихся при изучении физики в средней школе [Текст] / А.В. Ельцов, В.А. Степанов, Н.Б. Федорова // Вестн. Ряз. гос. пед. ун-та им. С.А. Есенина. – 2002. – № 2. – С. 87–92.
2. Ельцов, А.А. Апробация разноуровневых дидактических материалов по физике для общеобразовательных учреждений [Текст] / А.В. Ельцов, В.А. Степанов, Н.Б. Федорова // Росс. науч. журн. – 2008. – № 5. – С. 128–131.
3. Компетентностный подход в обучении [Текст] : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. О.В. Еремкина, Н.Б. Федорова, Д.В. Морин, М.А. Борисова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2010. – 48 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М. : Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263–282.
5. Разноуровневые тестовые задания по физике для основной школы. 7–9 кл. [Текст] : учеб.-метод. пособие / сост. Н.Б. Федорова, М.А. Борисова, О.В. Кузнецова ; Ряз. обл. ин-т развития образования. – Рязань, 2011. – 280 с.
6. Разноуровневые тестовые задания по физике для старшей школы. 10–11 кл. [Текст] : учеб.-метод. пособие / сост. Н.Б. Федорова, М.А. Борисова, О.В. Кузнецова ; Ряз. обл. ин-т развития образования. – Рязань, 2011. – 270 с.
7. Разноуровневые контрольные работы по физике для основной школы. 7–9 кл. [Текст] : учеб.-метод. пособие / сост. Н.Б. Федорова, М.А. Борисова, О.В. Кузнецова ; Ряз. обл. ин-т развития образования. – Рязань, 2011. – 120 с.
8. Разноуровневые зачетные работы по физике для старшей школы. 10–11 кл. [Текст] : учеб.-метод. пособие / сост. Н.Б. Федорова, М.А. Борисова, О.В. Кузнецова ; Ряз. обл. ин-т развития образования. – Рязань, 2011. – 170 с.
9. Федорова, Н.Б. Совершенствование методики дифференцированного подхода к оценке знаний и умений учащихся при изучении физики в средней школе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2002. – 180 с.
10. Федорова, Н.Б. Компетентность выпускника школы формируется через компетенции [Текст] // Росс. науч. журн. – 2010. – № 3. – С. 204–213.

Д.Е. Пакин, М.Н. Махмудов

СТРАТЕГИЯ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РГУ ИМЕНИ С.А. ЕСЕНИНА

Представлена авторская стратегия внедрения дистанционного обучения в крупнейшем вузе региона. Определены цели, задачи, основные этапы и структура деятельно-

сти на каждом шаге внедрения дистанционного обучения, рассмотрена экономическая эффективность его внедрения.

дистанционное обучение, стратегия внедрения, информационные технологии, самостоятельная работа студентов, контент, образовательные услуги.

В настоящее время многие организации, учебные заведения пришли к выводу о необходимости внедрения дистанционного обучения (ДО). В числе преимуществ данной формы обучения – снижение затрат в целом на организацию учебного процесса; привлечение дополнительного контингента обучаемых, расширение рынка образовательных услуг за счет исключения проблем, связанных с отрывом обучающихся от работы, производства, удаленностью места жительства; возможность организации непрерывного обучения; соблюдение единого образовательного стандарта вне зависимости от территориальной распределенности организации; использование современных и постоянно развивающихся информационных технологий, применение новых методов и инструментов, доступных только в ДО.

При внедрении дистанционного обучения разрабатывается план разработки и проведения дистанционных курсов и программ в рамках общего учебного плана организации. Кафедры согласовывают внедрение ДО со своими общими целями, планами и ежедневной деятельностью.

На первых этапах работы с планом внедрения необходимо четко определить цель, задачи и основные формы учебно-познавательной деятельности. Целью могут быть увеличение количества студентов путем привлечения их новой формой обучения, введение нового качества в учебные услуги учреждения, создание и развитие электронной системы дистанционного обучения в университете.

Основные задачи также могут быть разноплановыми, например, создание и функционирование сети дистанционного обучения, разработка средств обучения. При ДО основной формой учебно-познавательной деятельности студента является самостоятельная работа с дидактическими материалами, поэтому в план внедрения ДО включается пункт о тиражировании учебных материалов на компакт-дисках с тестовыми программами и об организации доступа к ним в электронной библиотеке или средствами электронной почты.

Помимо целей и задач первоначально определяются основные этапы и структура деятельности на каждом шаге внедрения ДО. Первоочередными задачами подготовительного этапа внедрения ДО являются:

- создание технической базы (компьютерных классов, информационных сетей);

- создание учебного контента;

- разработка методики использования информационных распределенных ресурсов в дистанционном обучении;

- освоение методики разработки и преподавания дистанционных курсов.

Основные направления деятельности на этом этапе следующие:

- разработка стратегии и тактики внедрения ДО в учебный процесс ;

- создание инфраструктуры системы ДО. Основой этой инфраструктуры должны стать преподаватели, отвечающие за организацию дистанционного обучения на кафедрах университета. Подготовку этих специалистов будем проводить через внутривузовскую систему повышения квалификации с использованием сил

и средств Центра дистанционного обучения и мониторинга качества образования (ЦДОиМКО) и Института непрерывного образования (ИНО);

– разработка критериев и стандартов качества учебных продуктов, создаваемых в университете, с обязательной их экспертизой;

– подготовка разработчиков и инструкторов (тьюторов) курсов ДО с одновременным накоплением количества дистанционных курсов;

– построение политики финансовой поддержки преподавательского состава, занимающимися внедрением ДО.

Помимо целей, задач и направлений деятельности важными слагаемыми при внедрении ДО являются предмет внедрения, форма обучения, режим обучения и технологические средства.

Предметом внедрения с точки зрения обучения могут быть отдельно взятый учебный курс, множество автономных учебных курсов; взаимосвязанные курсы в рамках образовательной траектории, а также вся система дистанционного образования в целом.

При ДО помимо традиционных очного, вечернего и заочного существуют и свои формы обучения. Учащийся и преподаватель взаимодействуют в учебном процессе, используя средства коммуникации. Они могут одновременно взаимодействовать друг с другом (on-line) или очно. Учащиеся имеют возможность осваивать учебный материал самостоятельно (off-line) или посещать консультации. В частности, имеется опыт дистанционного консультирования студентов физико-математического факультета. Выбор формы будет определяться конкретными видами занятий, объемом курса и ролью преподавателя в нем. Немаловажен факт, что дистанционное обучение можно с минимальными затратами вводить в уже существующих группах заочного и второго высшего образования.

К режимам обучения следует отнести режимы взаимодействия учащихся между собой как в рамках учебной группы, так и при выполнении работ небольшими группами. Наиболее распространены режимы, связанные с учебными группами. Индивидуальное обучение возможно как в режиме, основанном на жестком графике (расписании), так и на постоянной синхронизации полученных знаний и учебной программы («до тех пор, пока не выучит»). Успешные примеры обучения по индивидуальным графикам имеются и в других вузах. В рамках ДО у обучающихся есть возможность выбора формы, места, скорости и времени обучения.

В ЦДОиМКО создаются базы данных преподавателей-тьюторов, студентов, учебных модулей и состояния учебного процесса. База данных преподавателей содержит список преподавателей, перечень доступных ему модулей, список его студентов, паролей доступа к результатам тестирования. Важной составляющей является база данных учебных модулей. К учебному модулю предъявляются жесткие требования, так как эффективность обучения зависит от того, каким образом студент сможет самостоятельно воспринимать учебный материал. При построении модульного учебного курса кроме преподавателя-методиста необходимо участие специалистов по изготовлению видеолекций, компьютерных дизайнеров и программистов. База данных студентов содержит список студентов, адрес и номер группы, дату поступления на учебу, адрес электронной почты, пароль доступа, перечень доступных учебных модулей. База данных состояния учебного процесса – это «зачетные книжки студента», результаты промежуточного тестирования, почтовые сообщения студентов.

Обязательным этапом внедрения ДО является планирование его технологической и технической инфраструктуры. При внедрении ДО можно основываться на уже существующей инфраструктуре, имеющей ту или иную техническую базу и традиционную для учебного заведения схему обучения. Большинство людей интуитивно видит за внедрением новых технологий механический перенос традиционных способов организации учебного процесса на новую технологическую базу. Эту точку зрения нельзя не учитывать при организации ДО, поскольку субъектами учебного процесса (в роли как преподавателей, так и администраторов) являются люди, рассматривающие ДО как продолжение очного обучения и знающие свой предмет с точки зрения проведения традиционного учебного процесса.

К технологическим средствам следует отнести те решения, которые затрагивают доставку учебного материала учащимся, организацию обратной связи и сертификации, общение преподавателя и учащихся и управление учебным процессом. Техническая инфраструктура должна иметь следующие характеристики.

1. *Аппаратное обеспечение.* Учреждение должно иметь высокоскоростную компьютерную сеть с выходом в Интернет, каждый штатный работник должен иметь персональный мультимедийный компьютер, подключенный к центральным серверам.

2. *Программное обеспечение (ПО)* рабочих станций авторов/преподавателей и персонала поддержки учебных технологий должно состоять из набора программных продуктов для поддержки курсов и редактирования графики, видео- и аудио-файлов; для минимизации затрат, защиты инвестиций и отсутствия привязки к определенной коммерческой компании предпочтение в выборе инструментов необходимо отдавать ПО с открытым исходным кодом и форматом, соответствующим международным стандартам (ISO/ГОСТ).

3. *Пропускная способность Интернета.* Для полноценных занятий с элементами мультимедиа (аудио/видео) обучаемые должны быть подключены к сети Интернет посредством широкополосного соединения (более 128 kbps); вузу же необходим интернет-канал, достаточный для одновременного обслуживания всех желающих (от 10 Мbps и выше).

4. *Система управления курсами/обучением.* На сегодняшний день возможны три варианта реализации: использование специализированного бесплатного ПО с открытым кодом; приобретение или аренда коммерческой платформы; разработка собственной системы. В нашем университете для размещения курсов и проведения дистанционных занятий используется открытая и бесплатная СДО «Moodle», являющаяся крупнейшей свободной платформой для обучения посредством сети Интернет.

5. *Компьютерные лаборатории* учреждений должны обеспечивать доступ к технологиям всем студентам, независимо от того, являются они студентами дистанционными, студентами очного или заочного отделения. Курсы, разработанные для дистанционной формы, с успехом используются и в очном обучении. Для удовлетворения потребностей видеоконференций в учреждении нужна как минимум одна мультимедийная лаборатория, оборудованная мультимедийным проектором или плазменной панелью, экраном, компьютерами, видеокамерой, микрофонами, сканером.

Условием обеспечения самокупаемости и развития ДО является соблюдение принципа подчиненности физической и человеческой инфраструктуры учеб-

ному плану. Для эффективной деятельности в ДО авторам и преподавателям необходима поддержка со стороны технического и методологического персонала на трех уровнях:

1. Учебный дизайн – проектирование дистанционного учебного процесса на основе информационных технологий для каждого курса.

2. Технический дизайн – изготовление мультимедийных продуктов (аудио, видео, анимация), графиков, интерфейса веб-компонентов и аудио-/видеоконференций; HTML-верстка и веб-дизайн, программирование компьютерных симуляций, тиражирование и т.д.

3. Администрирование технологической инфраструктуры дистанционного обучения – инсталляция программного, аппаратного и сетевого обеспечения, администрирование системы управления курсами и обучением, системы аудио-/видеоконференций, регистрации и отслеживания клиентов, их надлежащей работы, технической поддержки во время учебного процесса и т.п.

Распространенной ошибкой является внедрение и применение ДО для наглядности или с целью замены преподавателя компьютером. Для устранения этого нужна программа поддержки преподавателей-инструкторов ДО, которая может состоять из трех компонентов:

1. Курс повышения квалификации по учебным технологиям – обязательный дистанционный курс повышения квалификации потенциальных преподавателей, авторов и дизайнеров дистанционных и традиционных курсов.

2. Стандарты качества. Важнейшим инструментом обеспечения качества дистанционного учебного процесса является постоянная оценка каждого модуля, курса или программы согласно «Требованиям качества», которые необходимо разработать и ввести.

3. Построение политики поддержки преподавательского состава – как авторов курсов («авторских» курсов, спецкурсов, а также курсов, рекомендованных министерством), так и преподавателей, инструкторов, тьюторов – всех участники учебного процесса от стадии его подготовки до проведения. Этот аспект связан с режимом работы преподавателей-консультантов (тьюторов), задействованных в обеспечении и сопровождении учебных курсов. Тьютор организует эффективное изучение курса, проводит семинары и консультирует студентов, проверяет и комментирует письменные задания. Задачи тьютора: помогать получить максимальную отдачу от учебы; следить за ходом учебы; обеспечивать обратную связь по выполненным заданиям; консультировать обучающихся; поддерживать заинтересованность в обучении на протяжении всего курса; предоставлять возможность связываться с ЦДОиМКО посредством телефона, почты, электронной почты и веб-конференций.

В идеале для разработки и преподавания дистанционных курсов нужен штатный персонал отделов, которые реализуют аудиторные учебные услуги, но можно привлечь и преподавателей, работающих с заочным отделением и со студентами, получающими второе высшее образование.

К важным аспектам, связанным с бюджетом, отнесем не столько внедрение собственно системы дистанционного обучения, сколько конкретное «наполнение» системы учебными курсами. Следует рассмотреть вопрос, кто будет авторами курсов – свои преподаватели (тогда необходимо дополнительно оплачивать рабо-

ты по созданию качественного содержания учебного курса) или преподаватели со стороны (в этом случае речь идет фактически о покупке курсов).

Основные принципы расчета себестоимости дистанционного обучения следующие: инвестиции в учебные технологии должны включать денежные средства на персонал поддержки инфраструктуры и на физическую инфраструктуру. Эти две части инвестиций являются взаимосвязанными и взаимозависимыми. Они не должны конкурировать друг с другом. По сравнению с традиционным обучением капитальные (фиксированные) затраты на разработку дистанционных курсов являются высокими из-за трудоемкого дизайна и изготовления материалов, но текущие (переменные) затраты низки благодаря характеру хранения и редактирования информации, асинхронному взаимодействию между студентом и преподавателем, выгодному соотношению количества студентов и преподавателей в группе. Ежегодные текущие затраты на управление, обслуживание и поддержку должны быть не меньше, чем сами капитальные инвестиции.

С точки зрения планирования финансирования и затрат для дистанционного обучения принципиальным является сам факт распределения обязанностей преподавателя на разработку и преподавание. Необходимы выделение и оплата полноценного рабочего времени на разработку курсов или обеспечение ресурсов для найма контрактных экспертов и консультантов.

При планировании внедрения ДО необходимо учесть дополнительные возможности самокупаемости этого вида обучения. Неудовлетворительный уровень школьной подготовки многих студентов первых курсов, отсутствие у них знаний и навыков по использованию компьютерной техники и информационных технологий могут быть сняты путем внедрения дистанционных выравнивающих курсов по математике, физике, информатике, химии и русскому языку. Эти же курсы после некоторой модификации можно предложить для будущих абитуриентов в виде дистанционных курсов подготовки абитуриентов. Уменьшить остроту нехватки учебной литературы по техническим дисциплинам поможет создание системы дистанционных консультаций, используемых для информационной поддержки традиционного образования. Основой этой работы может стать использование в обычном учебном процессе вновь создаваемых дистанционных курсов, а также оцифровывание имеющейся литературы. Важным аспектом деятельности является активное внедрение на рынок непрерывного образования («образования через всю жизнь»), что связано с образовательными запросами людей, работающих в сферах производства, бизнеса, банковских структурах, т.е. дистанционных курсов повышения квалификации.

ДО занимает на сегодняшний день определенное место на рынке образовательных услуг. Оно базируется на принципах управления, открытом обучении (свобода места, времени и формы обучения), информационных технологиях и вследствие высокого уровня мотивации каждой составляющей обеспечивает требуемое рынком качество подготовки специалистов. В настоящее время эта форма обучения используется в большом количестве вузов России. Необходимо продумывать внедрение данной формы обучения, учитывая аспекты не только методические и организационные, но управленческие в обучении, подготовке и повышении квалификации кадров.

Сегодня уже существует достаточное количество внедренных систем дистанционного обучения. Их внедрение стало возможно при сочетании потенциала,

возможностей и правильного понимания роли и места дистанционного обучения в традиционном учебном процессе. Не менее важны здесь предварительное планирование и управление внедрения ДО и осознание необходимости этой прогрессивной формы обучения.

Список использованной литературы

1. Галченкова, И.С. Дистанционное образование – необходимость и особенности внедрения и использования в учебном процессе вуза [Текст] // Актуальные проблемы математического моделирования и информационных технологий : сб. науч. ст. XI Кирилло-Мефодиевских чтений. – Смоленск : Универсум, 2005. – 144 с. – С. 37–42.
2. Галченкова, И.С. Кадровое обеспечение процесса внедрения дистанционного образования в учебный процесс университета [Текст] // Методология и методика информатизации образования: концепции, программы, технологии : Материалы Всеросс. науч.-практ. конф. 17–19 октября 2005 года. – Смоленск : СГПУ, 2005. – Вып. 2.
3. Галченкова, И.С. Компьютерные технологии обучения: методологические и педагогические аспекты [Текст] // Современные педагогические технологии в образовательном процессе вуза : Материалы Межвуз. науч.-практ. конф. 26 января 2006 года. – Смоленск : Изд-во ВА ВПО ВС РФ, 2006.
4. Галченкова, И.С. Модернизация образования путем построения математической и педагогической модели управления стратегиями обучения [Текст] // Высшая школа: вопросы модернизации : моногр. сб. науч. ст. / под науч. ред. Н.А. Селезневой. – М. : Высш. шк. управления, 2007.
5. Монахов, В.М. Проектирование современной модели дистанционного образования [Текст] // Педагогика. – 2004. – № 6.
6. Полат, Е.С. Дистанционное обучение [Текст]. – М. : Владос, М., 1998. – 324 с.
7. Айзина, Ю.А. Дистанционное обучение. Достоинства и недостатки [Текст] / Ю.А. Айзина, Н.А. Бронникова // Материалы 3-й Всеросс. конф. «Винеровские чтения». – Иркутск : ГОУ ВПО ИрГТУ, 2009.
8. [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.elitarium.ru>
9. [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.window.edu.ru>

С.Б. Петрыгин

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ВОСТОЧНЫМИ ЕДИНОБОРСТВАМИ

В статье анализируется традиционная подготовка бойцов восточных единоборств, основанная в первую очередь на психоэмоциональной закалке. Показана важность аутогенной тренировки в современном спорте, даны примеры и методические рекомендации по ее проведению.

восточные единоборства, психоэмоциональная подготовка, аутогенная тренировка, психологическая подготовка, дзен, тренировка.

Подготовка бойцов подавляющего большинства восточных единоборств основана на трехступенчатой системе и состоит из подготовки тела (физические качества – сила, быстрота, ловкость, выносливость и т.д.), технической подготовки (техника ударов руками, ногами, бросковая техника, болевые и удушающие приемы и т.д.) и психической (психически-эмоциональной) подготовки. В этой системе тело бойца определяет базис или субстрат, на котором будет строиться и совершенствоваться многогранная пирамида единоборств. Комбинированная техника многих видов восточных единоборств, применение подручных предметов, необходимость преодоления больших нагрузок и психоэмоционального напряжения обязывают уделять этим видам подготовки серьезное внимание.

Главный принцип боевых искусств Востока заключается в следующем: «сан – вадза – тай» (разум – техника – тело). Это значит, что, когда встречаются развитое тело и развитая техника, побеждает развитая техника, а когда встречаются развитая техника и развитый разум, то побеждает разум. Не физическая сила, не умение наносить удары и защищаться от них и не техника играют главную роль в восточных единоборствах. Первостепенное значение отводится воспитанию разума, тому духовному началу, которое доминирует над физическим и тактическим. Разум, психологическое состояние бойца имеют главенствующее значение при выступлении на соревнованиях.

В основе стратегии поединка лежат следующие правила: прежде движения – спокойствие, прежде приложения силы – мягкость и расслабленность, прежде быстроты действий – неторопливость. Например, в основу дзю-дзюцу (или, как принято говорить в России и Европе, джиу-джитсу) лег так называемый принцип недеяния, проповедуемый даосами. Он заключается в том, что, уступая в поединке силе соперника, надо, не сопротивляясь, войти с ним в контакт и, следуя за его движением, нейтрализовать эту силу и обратить ее вспять (против него самого или в пустоту), так что, увязая в податливости, сила нападающего исчерпывается и достаточно будет небольшого усилия, чтобы обратить ее против самого нападающего. Подготовка к боевому поединку включает в себя комплекс мер по выявлению лучших духовных и физических качеств, приобретенных в процессе тренировок, и соединению их в определенный день, час, миг в единый боевой стержень. Основой всего боя являются психологическое состояние бойца, его умение контролировать себя, свои эмоции, заглушая в себе страх, ненависть и злость, а не только физическая и техническая готовность.

Лодке, плывущей по бурной реке среди мелей, водоворотов и скал, труднее добраться до места, чем лодке, плывущей по тихой воде. Но многое зависит и от лоцмана, ведущего лодку. С хорошим лоцманом, знающим все мели и повороты, не страшно и в бурной реке. И психика человека играет роль лоцмана на реке под названием «боевые искусства».

Некоторые школы восточных единоборств в основу поединка ставили психологическую подготовку бойцов, которая вырабатывалась годами методом медитации (дзен – «созерцание»), другие – «силовую» корректировку психологии бойца, давление на страх, специальные физические тесты (этот способ положен в основу боевой подготовки армий всех стран мира). Самым же эффективным является совмещение этих двух путей подготовки с помощью аутотренинга.

Большинство спортсменов и тренеров считают одним из важных факторов, обеспечивающих победу в соревнованиях, психологическое состояние спортсмена. Педагогические наблюдения, беседы со спортсменами и тренерами, эксперименты в группах занимающихся и многолетний опыт участия в соревнованиях позволили выделить в подготовке отдельные чрезвычайно важные вопросы. Подавляющее большинство спортсменов и тренеров смутно представляют себе, что такое психологическая подготовка, но в то же время широко пользуются различными методами, обеспечивающими хорошую психологическую готовность к конкретным соревнованиям. Наблюдения и беседы позволили сделать вывод, что наиболее интеллектуально развитые спортсмены используют большой круг методов и средств в своей психологической подготовке. Эта работа основана на эмпирических данных, накопленных самими спортсменами и их тренерами. Замечено также, что спортсмены, которые по тем или иным причинам рано обрели самостоятельность, более широко пользуются различными методами совершенствования своих волевых качеств, развития смелости, решительности, самовнушения; они более наблюдательны и устойчивы к окружающему спортивному миру.

Что же такое психологическая подготовка? Основой спортивного совершенствования издавна считают физическую, техническую и теоретическую подготовку спортсменов. В своей совокупности и взаимосвязи они обеспечивают высокие спортивные результаты. Однако, будучи зависимы от психологического состояния спортсмена, они требуют участия определенных психических процессов, специализированных восприятий, внимания, мышления и т.д. Все это вызывает необходимость психологического изучения спортивной деятельности, а вместе с тем и разработки методических приемов формирования и развития специфических для нее психических функций.

Наибольших успехов психология спорта добилась в анализе психологической структуры двигательных навыков, а также в изучении эмоций и специфики волевых процессов в спорте. Стало возможным говорить о специальной волевой подготовке спортсмена как составной части тренировочного процесса. Однако волевая подготовка не охватывает всего многообразия психических функций, важность развития и совершенствования которых как крайне необходимое условие успеха в боевых искусствах все в большей степени осознают и тренеры, и спортсмены. Так возникла новая проблема – психологическая подготовка спортсмена.

Сначала психологическую подготовку понимали как подготовку к предстоящему соревнованию. При этом особое внимание обращалось на воспитание у спортсмена способности преодолевать отрицательные эмоциональные состояния, главным образом в период соревнований, на формирование наибольшей готовности к максимальному проявлению волевых качеств для преодоления трудностей в процессе соревновательной борьбы, на возбуждение активного стремления к победе, на укрепление чувства уверенности в своих силах. В ряде исследований были обоснованы специальные приемы такой психологической подготовки спортсменов к предстоящему соревнованию. Однако ведущие работы в этой области 1980-х годов показали, что психологическая подготовка, рассматриваемая только как подготовка к предстоящему соревнованию, не исчерпывает всех возможностей, которые заложены в применении психологических средств с целью повышения спортивной квалификации. Было доказано, что психологическая подготовка к предстоящему соревнованию является лишь частью общей психологической подго-

товки спортсмена. В связи с этим в спортивной тренировке стали различать два вида психологической подготовки – общую психологическую подготовку бойца и психологическую подготовку к предстоящему соревнованию.

Оба эти вида подготовки органически взаимосвязаны. С учетом этого психологическая подготовка спортсменов обязательно должна включать в себя средства и методы формирования у них способности сознательно регулировать свои эмоциональные состояния как в условиях соревновательной деятельности, так и вне ее. Спортивные поединки всегда сопровождаются резко выраженными эмоциональными состояниями, и эти состояния не должны быть стихийными, не должны механически подчинять и часто искажать суть боя, но должны находиться под строгим контролем сознания бойца. Отсюда следует необходимость обоснования и разработки приемов сознательного регулирования собственных эмоциональных состояний, а именно – психоэмоционального совершенствования с помощью специальных психологических упражнений, в первую очередь с использованием аутогенной тренировки.

Аутогенная тренировка – это психотерапевтическая методика, направленная на восстановление психологического равновесия, нарушенного в результате стресса. Цель аутогенной тренировки состоит в том, чтобы научить занимающихся произвольной регуляции тонуса мышц, сосудов, сердечной деятельности и т.д. и тем самым повысить их способность к саморегуляции, с помощью которой можно регулировать свое психическое состояние. В частности, в процессе аутогенной тренировки бойца используются психологические приемы, которые помогают изменить мышечный тонус, вызвать саморасслабление, эмоциональную настроенность, уверенность в своих силах, пресечь волнение, тревогу, беспокойство, урегулировать деятельность некоторых внутренних органов, механизмы сна и восстановления работоспособности.

История возникновения аутогенной тренировки связана с именем психиатра И. Шульца, который в 1930-х годах изучал различные приемы индийских йогов – сложной системы, направленной на работу и над своим телом, и над духом. Изучая показатели занимающихся культовой гимнастикой йогов и своих пациентов после сеансов лечения гипнозом, И. Шульц отметил однотипность испытываемых ими ощущений: и те и другие чувствовали тепло и тяжесть в мышцах. Примерно такое же состояние испытывает человек после напряженной физической работы, когда его мышцы хорошо расслаблены и согреты вследствие расширения кровеносных сосудов. Эти же явления наблюдаются при мышечном расслаблении, связанном с засыпанием, в дремотном состоянии.

И. Шульц обобщил данные обоих наблюдений и разработал метод аутогенной тренировки, получивший широкое распространение в лечении неврозов. В результате длительной тренировки больные приобретали способность к намеренному глубокому мышечному расслаблению и на фоне этого расслабления могли вызывать определенные психические состояния, способствующие восстановлению их душевного равновесия. Ученики И. Шульца Х. Клейнзорге, Д. Мюллер-Хегген и другие освободили предложенный им метод от ряда идеалистических и неофрейдистских толкований и обосновали его с позиций материалистического учения И.П. Павлова. Поскольку в основе этого метода лежит принцип тренировки нервных процессов возбуждения и торможения, приводящий к активации

и повышению способности личности к саморегуляции, психологическое и психотерапевтическое значение его неоспоримо.

Метод аутогенной тренировки в последние годы вышел за рамки применения в лечебных целях. Он используется и в качестве одного из средств психологической подготовки спортсменов в спортивной практике. Объяснить психофизическую природу этого метода – значит показать, каким образом при помощи приемов аутогенной тренировки можно влиять на произвольные функции организма. Может ли человек по своему желанию изменять частоту сокращений сердца, регулировать сосудистый тонус, вызывать у себя то или иное эмоциональное состояние или целенаправленно изменять его? Оказывается, может. Это достигается особыми путями, действие которых объясняется физиологией кортико-висцеральных связей, изученных И.П. Павловым и его учениками. Деятельность внутренних органов регулируется вегетативной нервной системой, которая осуществляет свои функции до определенной степени самостоятельно. Непосредственный волевой приказ, направленный тому или иному органу, в обычном состоянии организма не будет действенным. Для этого необходимо, чтобы ваше слово (самоприказ) было облечено в особую форму, способную вызвать то или иное представление, а вслед за ним и возбуждение нервных центров, связанных с функцией слюноотделения.

Представления – это образы предметов и явлений внешнего мира, которые когда-то воспринимались нами и которые мы можем воспроизвести в своей памяти. Их физиологическую основу составляют совместная деятельность первой и второй сигнальных систем. Под влиянием словесных раздражителей вторая сигнальная система условно-рефлекторно вызывает соответствующие возбуждения первой сигнальной системы, благодаря чему и возникают в памяти человека конкретно-чувственные образы ранее виденного, слышимого, пережитого. Наши представления всегда связаны в той или иной степени с определенными эмоциональными переживаниями. В то же время первосигнальные нервные процессы в коре больших полушарий головного мозга органически связаны с центрами, управляющими функцией внутренних органов, с мозговыми структурами эмоциональных реакций. Поэтому, преднамеренно вызывая в памяти какие-то представления, мы можем произвольно вызывать, а в некоторых случаях и изменять свои эмоциональные состояния и деятельность внутренних органов в направлении, соответствующем содержанию этих представлений.

Итак, первый обходной путь влияния на произвольные функции организма – это использование соответствующих первосигнальных представлений. Другой путь связан с особенностями иннервации дыхательных и скелетных мышц. Эта иннервация в большинстве совершаемых человеком действий не зависит от его воли, но она может совершаться и под влиянием волевых импульсов. Мы можем произвольно задерживать на некоторое время или до определенной степени учащать и углублять дыхательные движения, но полностью остановить их нам не удастся.

Скелетные мышцы также сокращаются либо по нашему волевому приказу, либо независимо от него. Так, например, мышечный тонус покоя и мимические движения не являются преднамеренными (волевыми), они зависят от нервных импульсов, идущих от подкорковых образований головного мозга. Кроме того, нервные механизмы, заложенные в мышцах и побуждающие их к действию, име-

ют обратную нервную связь как с корой головного мозга, так и с подкорковыми образованиями. Благодаря этому тонус скелетной мускулатуры меняется, характер дыхания оказывает влияние на состояние тех или иных отделов головного мозга и его функции, в том числе психические. Произвольно изменяя степень напряжения скелетных мышц, характер дыхания, мы, следовательно, можем повлиять на деятельность центральной нервной системы и на те функции, которые связаны с работой внутренних органов, с механизмами эмоций и т.д. Наши эмоции – радость, гнев, страх, боевое воодушевление, предстартовая лихорадка и т.д., отличаясь характерными для каждой из них субъективными переживаниями, проявляются в определенном изменении деятельности внутренних органов и состояния мышечного тонуса. Произвольно меняя степень мышечного напряжения, характер дыхания, мы можем воздействовать на другие компоненты эмоциональной реакции, в том числе и на характер эмоционального переживания. Это второй путь воздействия на произвольную деятельность организма.

Возможен и третий, обходной, путь влияния на произвольные функции организма. При определенных состояниях коры головного мозга действенность слова, его влияние на произвольные процессы резко повышаются. Это случается тогда, когда кора головного мозга несколько заторможена и ее нервные клетки находятся в так называемых фазовых состояниях. Бодрствующая нервная клетка реагирует на раздражитель согласно закону силовых отношений: чем сильнее раздражитель, тем интенсивнее реакция на него. В состоянии торможения нервные клетки могут реагировать парадоксально: слабый раздражитель может вызвать сильную реакцию. В этих условиях возбуждение, вызванное словом, проходит путь от коры головного мозга к подкорковым центрам, связанным с деятельностью внутренних органов. Тормозное состояние коры головного мозга можно обеспечить преднамеренно, расслабляя мышцы тела, сосредоточивая внимание на этом расслаблении, а также через соответствующее представление, вызывая в мышцах состояние тяжести, тепла, покоя и отдыха и испытывая при этом соответствующие ощущения.

Метод аутогенной тренировки позволяет использовать все три пути влияния на произвольные функции. Применяя определенные словесные формулировки, связанные с представлениями о мышечном расслаблении, ощущении тяжести и тепла в тех или иных группах мышц, и многократно воспроизводя эти представления, обучающийся приобретает способность сознательно добиваться глубокого мышечного расслабления. Последнее в результате восходящих нервных влияний изменяет состояние центральной нервной системы. В коре головного мозга широко распространяется тормозной процесс. Человек в этот момент испытывает состояние глубокого покоя. Уже сама способность хорошо расслабляться способствует скорейшему восстановлению нервно-мышечной работоспособности. В состоянии расслабления с помощью специально подобранных формулировок и образных представлений боец может также целенаправленно изменять свое эмоциональное состояние, регулировать степень эмоционального возбуждения, добиваясь оптимального, необходимого для данного этапа спортивной борьбы уровня.

Словесные формулировки, применяемые в аутогенной тренировке, делятся на две группы: вызывающие процесс аутогенного нервно-мышечного расслабления и вызывающие первосигнальные представления, воздействующие на эмоцио-

нальное состояние. По своему характеру и содержанию эти словесные формулировки должны вызывать образы и представления, связанные с ощущением расслабления, тяжести тела. Они могут содержать образы сравнения, словесные определения ощущений: «Нога тяжелая», «Мышцы вялые и расслабленные», «Тепло ощущается в кончиках пальцев» и т.д. Текст аутогенной тренировки составляется с соблюдением определенной последовательности. Вначале предлагается формула расслабления, затем – ощущения тяжести и тепла последовательно в различных группах мышц, мышц верхних и нижних конечностей, тонуса лица и шеи. Одновременно даются формулировки, адресованные к деятельности внутренних органов (сердца, легких и т.д.). Словесные формулы составляются с учетом задач предстоящей деятельности, психофизиологических характеристик желаемого состояния и индивидуальных особенностей личности спортсмена. Они должны быть понятны, кратки, категоричны, не вызывать чувства внутренней борьбы и напряжения. Ими следует пользоваться после успешного освоения приемов активного расслабления. Постоянная выработка механизмов расслабления позволяет в дальнейшем значительно сократить продолжительность этого периода и достичь нужного состояния быстрее и надежнее.

Особое место в аутогенной тренировке спортсмена занимает выход из состояния расслабления. Он особенно важен в тех случаях, когда применяется перед поединком или во время него. Единоборцу в этих условиях необходимо быстро ликвидировать все элементы расслабления. Словесные формулы «выхода» связаны с представлениями мышечного, висцерального и психического возбуждения, степень которого следует соотносить с обстоятельствами предстоящего действия.

Аутогенная тренировка, как отмечалось выше, оказывает существенное влияние на эмоциональное состояние, на тонус скелетных мышц и деятельность внутренних органов. Объективную оценку ее влияния можно получить, измеряя пульс, давление крови, температуру кожи, тонус мышц. В ходе аутогенной тренировки происходит расслабление мышц, замедляется пульс, снижается артериальное давление, повышается температура кожи. Электрокардиографические исследования свидетельствуют о распространении тормозного процесса в коре головного мозга. Выведенные из состояния расслабления нормализуют эти функции и даже способствуют их усилению против исходного уровня (там, где для этих целей специально применяется «акцентированный выход»).

Метод аутогенной тренировки не претендует на универсальность. Он может применяться в комплексе с другими психолого-педагогическими и врачебными средствами влияния на состояние бойца и его действия.

Следует иметь в виду, что разработанные для врачебной практики тексты аутогенной тренировки, рассчитанные на глубокое расслабление и успокоение, когда испытуемые после прекращения сеанса еще долгое время остаются расслабленными и вялыми, непригодны для применения в спортивной практике. Здесь после окончания сеанса требуется оптимальная активизация бойца для успешного выполнения предстоящей деятельности. Когда же аутогенная тренировка применяется для снятия излишнего нервного возбуждения, препятствующего бойцу в полную силу выступить в соревновании, в ее текст обязательно включаются словесные приемы, рассчитанные на активизацию нервно-мышечных процессов и необходимые для успешной спортивной деятельности психических функций. В этих случаях аутогенная тренировка должна проводиться по следую-

щей схеме: 1) приемы расслабления, освобождения от отрицательных эмоциональных состояний, достижения успокоения, полного покоя; 2) приемы, рассчитанные на активизацию внимания, подготовку организма к предстоящей спортивной деятельности, включая идеомоторную тренировку, соответствующую данной деятельности, активизацию необходимых для этого эмоциональных состояний.

На стадии расслабления рекомендуется использовать текст аутогенной тренировки в такой последовательности:

1. Я отдыхаю. Я расслаблен. Все тело отдыхает. Я не чувствую никакой усталости. Я отдыхаю.

2. Дышу спокойно и легко. Дышу ровно и свободно.

3. Сердце успокаивается. Все реже сокращается сердце. Оно бьется ровно и ритмично.

4. Расслаблены мышцы правой руки. Расслаблены мышцы левой руки. Плечи расслаблены и опущены. Руки расслаблены. Чувствую тяжесть рук. Приятное тепло чувствую в руках.

5. Расслаблены мышцы правой ноги. Расслаблены мышцы левой ноги. Мышцы ног расслаблены. Они неподвижны и тяжелы. Приятное тепло ощущаю в ногах.

6. Все тело расслаблено. Расслаблены мышцы спины. Расслаблены мышцы живота. Чувствую приятное тепло во всем теле.

7. Расслаблены мышцы лица. Брови свободно разведены. Лоб разглажен. Веки опущены и мягко сомкнуты. Расслаблены мышцы рта. Все лицо спокойно, без напряжения.

На стадии активизации внимания и подготовки организма к предстоящей спортивной деятельности текст аутогенной тренировки должен быть следующий:

1. Я отдохнул.

2. Чувствую себя свежим.

3. Дышу глубоко.

4. С каждым вдохом уходит тяжесть мышц.

5. Дышу чисто и глубоко.

6. Чувствую бодрость и свежесть во всем теле.

7. Открываю глаза.

8. Хочется встать и действовать.

9. Я полон сил и бодрости.

При чтении текста нужно соблюдать следующие условия:

– читать в замедленном темпе, не очень громко, приглушенным голосом;

– делать паузу между упражнениями;

– говорить монотонно (внушение спокойствия);

– при выведении из состояния аутогенного расслабления интонация меняется, повышается темп речи, она становится более экспрессивной, эмоциональной.

Завершается аутогенная тренировка следующим образом: быстро, рывком, встать; руки поднять и развести в стороны; сделать глубокий вдох; при выдохе задержать дыхание; затем напряженно и глубоко вдохнуть.

Занятия по овладению методикой аутогенной тренировки могут проводиться индивидуально или с группой под руководством тренера либо психолога. При групповом занятии количество занимающихся должно составлять 12–15 человек. Участие в занятиях добровольное и требует серьезного отношения и дове-

рия к их целесообразности. По имеющимся данным, обучение приемам аутогенной тренировки достигает положительного эффекта через 2–3 месяца регулярных занятий. При этом целесообразно в начальный период применять самостоятельные тренировки утром при пробуждении и в вечерние часы непосредственно перед засыпанием. Это обусловлено тем, что заторможенное состояние коры головного мозга при пробуждении или засыпании способствует успеху занятий.

Желательно, чтобы тренер, проводя аутогенную тренировку, не терял контроля над занимающимися в течение всего сеанса и своевременно, спокойно исправлял допускаемые ими ошибки.

При самостоятельном произнесении текста бойцом соблюдаются те же условия: замедленность речи, монотонность, однообразие. Занятия рекомендуется проводить систематически, 2–3 раза в день. Через 1–2 недели один сеанс проводится руководителем, а последующие два – самостоятельно с повторением текста про себя и соблюдением указанных условий. Через 3–4 недели при условии полного овладения методикой (знание наизусть текста, умение расслабляться и своевременно активизироваться) можно проводить все сеансы самостоятельно.

Перед началом занятий предлагается снять обувь, ослабить пояс, одежда должна быть удобной, не давить и не стеснять – надо почувствовать себя свободно. Аутогенную тренировку можно проводить в положении лежа и сидя. Если она проводится лежа, то лечь следует на спину, вытянув ноги. Под голову следует положить что-нибудь мягкое, поскольку шейные мышцы не должны быть напряжены. Если аутогенная тренировка проводится сидя (поза «кучера», или «сэйдза»), необходимо принять удобную, спокойную позу, предплечья положить на бедра и свесить вниз, колени свободно развести, голову опустить на грудь, глаза закрыть.

На первых этапах обучения важно создать условия для устойчивой концентрации внимания обучающегося на материале тренировки. Следует по возможности устранить воздействие отвлекающих внешних раздражителей (шума, яркого света, посторонних голосов и т.д.), создать благоприятный температурный режим. При слушании текста или при повторении его про себя нельзя отвлекаться, нужно внимательно следить за его содержанием и стараться как можно ярче представлять себе то, о чем говорится, ничего не пропуская. Если все же появляются посторонние мысли, нужно спокойно от них отвлечься и вновь сосредоточиться на предлагаемых упражнениях. Если, например, мешает позыв на кашель, случайно возникший зуд и т.п., следует немедленно исправить свое состояние и спокойно продолжить тренировку. После приема пищи занятия должны начинаться не раньше чем через 1,5 часа.

В начале овладения методикой аутогенной тренировки следует широко применять дыхательные упражнения и упражнения на расслабление. Они помогают быстрее освоить аутотренинг. Рекомендуется тренировать расслабление в условиях обыденной жизни, при этом своевременно замечать излишнее напряжение групп мышц и активно расслаблять их. Необходимо также развивать способность воображения, образного мышления, обогащать эмоциональную память. Этому немало способствуют чтение художественной литературы, интерес к изобразительному искусству, занятия сценическим творчеством в художественной самодеятельности.

Усвоение приемов аутогенной тренировки происходит особенно успешно в тех случаях, когда между руководителем группы и обучающимися установлен

деловой и эмоциональный контакт. Если тренер пользуется авторитетом и уважением спортсменов, а последние осознали важность применения в жизни предлагаемой тренировки и добровольно согласились изучать ее методику, то успех в работе обеспечен.

Большую роль также играет воспитательная беседа с занимающимися, в которой нужно последовательно раскрывать весь смысл и пользу аутогенной тренировки.

На успешность освоения аутогенной тренировки влияет также последовательность ее изучения. Не рекомендуется сразу давать все словесные формулировки полным текстом. Их надо выполнять и усложнять постепенно. Можно применить, например, такую последовательность:

- 1) для правой руки (для левшей – левой):
 - а) расслабление;
 - б) ощущение тяжести;
 - в) ощущение тепла;
- 2) для правой и левой рук (для левшей – наоборот):
 - а) расслабление;
 - б) ощущение тяжести;
 - в) ощущение тепла;
- 3) для правой и левой рук и правой ноги:
 - а) расслабление;
 - б) ощущение тяжести;
 - в) ощущение тепла;
- 4) для правой и левой рук, правой и левой ног и мышц корпуса:
 - а) расслабление;
 - б) ощущение тяжести;
 - в) ощущение тепла;
- 5) для правой и левой рук, правой и левой ног, мышц корпуса и лицевых мышц. И т.д.

После освоения приемов расслабления вводятся элементы целенаправленного самовнушения. Нужно иметь в виду, что владение мимикой, умение произвольно расслаблять мышцы лица очень важны при эмоциональных возбуждениях и напряжениях во время боя. Эмоции, которые человек переживает, всегда отражаются на его лице. Эта роль мимических мышц глубоко связана с филогенетическим развитием человека. Научившись произвольно управлять тонусом мимических мышц, единоборец в определенной степени приобретает умение изменять, вызывать или подавлять возникшие эмоции во время поединка, не выдавая своих намерений.

Если выполнение словесных указаний, входящих в текст аутогенной тренировки, встречает затруднение в связи с неумением расслабить определенную группу мышц, рекомендуется использовать специальные дополнительные упражнения для выработки навыка расслабления. Эти упражнения следует выполнять в разных условиях, по нескольку раз, в свободное время, что способствует скорейшему овладению навыками расслабления и более эффективному применению аутогенной тренировки.

После освоения основных упражнений на расслабление проводятся упражнения на активизацию спортсмена к предстоящей деятельности. Выведение из со-

стояния расслабления и активизация составляют важнейшую, заключительную, часть аутогенной тренировки.

Аутогенная тренировка особенно успешна в том случае, когда спортсмены понимают ее значение в различных жизненных ситуациях.

И немного советов:

1. Старайтесь просыпаться утром в наиболее приятное для вас время (лучше перед самым рассветом). Для этого рассчитывайте сон не менее 7 часов (в среднем), а после стрессов – 9–12 часов.

2. Если вы проснулись в приподнятом настроении, постарайтесь продлить это состояние еще хотя бы несколько мгновений.

3. Если у вас бывают периоды немотивированной радости, т.е. радости, не связанной с событиями жизни, цените их и считайте самым ценным для себя эликсиром.

4. Смотрите на мелочи жизни с точки зрения тибетских лам: «Я с этим сталкиваюсь, но моя душа выше этого».

5. Старайтесь чаще радовать тех, кто с вами рядом, так как от них зависит, в какой эмоциональной атмосфере вы будете обитать.

6. Искренне радуйтесь успехам близких и друзей, это добавит вам здоровья.

7. Старайтесь чаще слушать свои любимые мелодии, инструментальную музыку, но не хард-роковые композиции, которые повышают уровень агрессивности и деформируют электрическую активность мозга. А еще лучше петь или играть самому.

8. Если появилась злоба или гнев, от них необходимо освободиться, желательно с помощью тяжелого физического труда (до ощущения сильной усталости и отсутствия эмоций).

9. Старайтесь всегда говорить правду (это значительно повысит вашу самооценку), особенно в отношениях с друзьями и родственниками. Ложь во спасение чаще убивает, чем спасает.

10. Всегда цените искренние дружеские отношения выше любых материальных благ и выгод.

11. Победитель ссор чаще страдает «неизлечимыми» заболеваниями, чем побежденный.

Таким образом, психоэмоциональное совершенствование является одним из главных аспектов занятий восточными единоборствами. Насколько бы ни был человек силен, им все равно управляют эмоции. Доказано, что, когда он разозлится, он становится сильнее; но также доказано, что при этом он теряет точность, смекалку и реакцию. Испуганный человек старается только защищаться, но рано или поздно противник найдет брешь в его обороне и он все равно проиграет. Поэтому психоэмоциональное спокойствие – лучшее из всех эмоциональных состояний. Необходимо развиваться не только физически, но и психологически, и тогда занимающийся восточными единоборствами станет не просто хорошим и здоровым человеком, он станет примером для подражания.

Список использованной литературы

1. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] : учеб. – СПб. : Питер, 2007. – 583 с.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] : учеб. – М. : Юрайт, 2010. – 811 с.

3. Озолин, Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать [Текст]. – М. : Астрель ; АСТ, 2004. – 863 с.

4. Хацуо, Рояма. На пути к постижению мастерства [Текст] : пер. с япон. А.А. Тибулевич. – М. : Городец, 2008. – Кн. 1. – 232 с.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

А.А. Захарова

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ВОСПИТАННИЦ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Рассматриваются актуальные вопросы постпенитенциарной социальной реабилитации несовершеннолетних осужденных женского пола. Анализируется статистика по несовершеннолетним осужденным за период 2000–2010 годов. Характеризуются наиболее действенные модели ресоциализации и адаптации несовершеннолетних воспитанниц пенитенциарных учреждений, реализуемые государственными структурами и общественными организациями.

пенитенциарное учреждение, ресоциализация, социальная адаптация, социальная интеграция, социальная реабилитация.

В настоящее время в исправительных и воспитательных колониях Российской Федерации отбывает наказание свыше миллиона человек. При этом более 80 % осужденных моложе 30 лет, многие из них – бывшие воспитанники детских домов и школ-интернатов. По данным Министерства юстиции РФ, в 2010 году в воспитательных колониях содержалось 4029 человек, из них 3767 юношей и 262 девушки; 684 человека относятся к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; 225 человек в возрасте от 14 до 15 лет, 3088 человек в возрасте от 16 до 17 лет и 740 человек – от 18 до 20 лет включительно. Из них 315 человек осуждены за убийство, 473 человека – за умышленное причинение тяжкого вреда здоровью, 262 человека – за изнасилование, 1431 человек – за разбой и грабеж, 851 человек – за кражу.

Исследования состояния преступности по России свидетельствуют о том, что в последние годы значительно выросло число зарегистрированных преступлений, совершенных несовершеннолетними женского пола. Доля несовершеннолетних лиц женского пола среди всех несовершеннолетних преступников в период с 2000 по 2010 годы выросла с 6,01 до 6,5 %. Особую тревогу вызывает увеличение (с 3,5 до 7 %) в структуре преступности несовершеннолетних женского пола доли тяжких и особо тяжких насильственных преступлений против личности. Тем не менее за последние 10 лет численность осужденных в воспитательных колониях (ВК) для несовершеннолетних женского пола сократилась в 4,3 раза. Прежде всего это связано с тем, что наказание в виде лишения свободы назначается лицам, совершившим либо несколько преступлений, либо тяжкое или особо тяжкое преступление (убийство, умышленное причинение тяжкого вреда здоровью и пр.), либо ранее судимым, либо в порядке отмены условного осуждения.

Для несовершеннолетних женского пола, отбывающих наказание в ВК, в настоящее время характерно следующее. Во-первых, контингент осужденных со-

ставляют наиболее опасные и серьезные преступницы, сильно запущенные в социальном и педагогическом плане. Во-вторых, эти лица имеют определенную криминальную специализацию, поскольку более 35 % из них ранее уже были судимы. Сегодня, к сожалению, один раз оступившийся подросток, как правило, остается жить внутри того социума, который толкнул его на преступление, со всеми вытекающими для ребенка и для общества последствиями.

Еще в 2003 году была официально признана малоэффективной индивидуально-профилактическая работа с несовершеннолетними, состоящими на учете за ранее совершенные преступления. Несмотря на снижение абсолютного числа несовершеннолетних, повторно совершивших преступления, удельный вес этой категории лиц в общей численности подростков, привлеченных к ответственности за совершение преступлений, имеет тенденцию к увеличению.

В связи с этим перед администрацией ВК в период исполнения наказания, а также перед иными органами, призванными работать с несовершеннолетними воспитанниками пенитенциарных учреждений, встает сложная задача по обеспечению их успешной ресоциализации. Особая проблема – организация социального сопровождения несовершеннолетних правонарушителей, освобождающихся из мест лишения свободы в совершеннолетнем возрасте, которые составляют 60 % от общего числа освобождающихся из ВК несовершеннолетних правонарушителей. Согласно действующему законодательству, будучи «взрослыми», они находятся вне поля зрения комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав. В сущности, за их социальную реинтеграцию никто не несет ответственности, хотя эти «взрослые» совершенно не приспособлены к жизни в социуме, также как и выпускники интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В связи с этим правозащитники настаивают, чтобы в отношении лиц из числа несовершеннолетних правонарушителей, освобождающихся из мест лишения свободы в совершеннолетнем возрасте, были законодательно определены такие же льготы и необходимость социального сопровождения до достижения ими возраста 23 лет, как это сейчас требуется законодательством в отношении лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом, все меньше подростков, однажды оказавшихся в местах лишения свободы, возвращается после освобождения к полноценной жизни. Как показывает практика, причина этого не только в криминализации общества и формировании устойчивых криминальных ориентаций. Это обусловлено еще и тем, что в период реформирования системы государственного управления были разрушены структуры, которые осуществляли социальный контроль над несовершеннолетними, освободившимися из мест лишения свободы, и занимались решением вопросов их трудового и бытового устройства. С органов внутренних дел такие функции были сняты, а наблюдательные инспекции упразднены. В результате бывшие осужденные вынуждены самостоятельно решать социальные проблемы, при этом многие из них не имеют реальной возможности решить вопросы трудоустройства и проживания одобряемыми обществом способами. Данными обстоятельствами во многом и объясняется тот факт, что около 30 % повторных преступлений совершается в течение трех месяцев после освобождения.

В то же время нельзя не учитывать, что контингент воспитательных учреждений составляют подростки с проблемами воспитания, нуждающиеся не только в социальной, но и в педагогической реабилитации. На это в соответствии с Уго-

ловно-исполнительным кодексом России (УИК РФ) должна быть направлена воспитательная работа в исправительных учреждениях. Однако в настоящее время подобная работа ведется неэффективно вследствие двух основных причин: во-первых, воспитательные службы колоний малочисленны; во-вторых, работники учреждений, занимающиеся воспитательной работой, как правило, не имеют специальных профессиональных знаний в области педагогической реабилитации осужденных. Но даже если в период отбывания наказания и были достигнуты успехи в педагогической коррекции личности осужденного, то социальные трудности, с которыми он сталкивается после освобождения, и отсутствие закрепляющего педагогического воздействия в период адаптации к жизни на свободе часто сводят их на нет. Все это обуславливает необходимость создания эффективно действующей системы реабилитации воспитанников, отбывающих наказание и освободившихся из мест лишения свободы, на основе гуманистических принципов, отвечающих международным правовым нормам.

Проблемы подготовки к возвращению в общество правопослушных граждан, их адаптации к условиям жизни в постпенитенциарный период могут быть решены, на наш взгляд, при наличии системы непрерывной социально-педагогической реабилитации осужденных, включающей взаимосвязанные и взаимодействующие исправительные и постпенитенциарные реабилитационные учреждения. Вместе с тем за пределами уголовно-исполнительной системы в настоящее время государственные учреждения, выполняющие функцию социального контроля и реабилитации освободившихся воспитанников, фактически отсутствуют. В то же время право освобождающихся подростков на помощь в социальной адаптации закреплено УИК РФ.

В этих условиях инициативу в решении социальных проблем освобождающихся берет на себя общественность. Созданные в последнее десятилетие негосударственные организации различных правовых статусов, используя дореволюционный российский опыт и учитывая международные традиции, решают определенные задачи по оказанию помощи бывшим осужденным. Однако отсутствие единых концептуальных подходов и согласованности в их деятельности, а также механизмов эффективного взаимодействия с исправительными учреждениями обуславливает бессистемность социальной реабилитации лиц, вернувшихся из мест лишения свободы.

Рассмотрим вопросы социальной реабилитации и ресоциализации несовершеннолетних воспитанниц пенитенциарных учреждений внутри воспитательной колонии и за ее пределами.

Ситуации осуждения и отбывания наказания серьезно изменяют личностный статус подростка: ограничиваются не только свобода его передвижения, но и возможности его активного участия в социальной жизни. Освобождение из мест лишения свободы также преобразует личностный статус: вместе с возвращением всех гражданских прав и свобод несовершеннолетний приобретает возможность жить без внешнего контроля и управления. Сама эта ситуация требует специальной деятельной подготовки: подростка – к новой социальной ситуации, среды – к включению в нее освободившегося из воспитательного учреждения.

Подготовка несовершеннолетних воспитанников пенитенциарных учреждений к освобождению и автономной жизни, по мнению О.Е. Куренковой и Т.С. Ухановой, включает в себя следующие компоненты: нравственный (активизация нравственных качеств человека, необходимых ему для жизни в семье, трудовом коллективе, социуме), психологический (активизация потенциала осужденного,

формирование у него готовности и способности жить и действовать в соответствии

с правовыми нормами) и практический (создание условий для приобретения осужденными профессионально значимых и иных практических навыков).

В современных условиях подготовка несовершеннолетних осужденных к освобождению осуществляется по двум моделям – в форме индивидуального сопровождения осужденного и в рамках Школы подготовки к освобождению.

«Индивидуальное сопровождение подготовки осужденного к освобождению» включает в себя выявление и осмысление проблем осужденного (его своеобразной индивидуальной трудной жизненной ситуации, препятствующей его успешной дальнейшей ресоциализации), создание оптимально успешной модели жизненной перспективы осужденного, определение позитивных ресурсов самого осужденного, определение субъектов социально полезных связей (например, родственников) и ведомственных и вневедомственных субъектов (адресат, статус, потенциальные возможности), способных оказать осужденному социальную помощь и поддержку»¹.

«Школа подготовки осужденных к освобождению» способствует обеспечению социальной защиты осужденных в период отбывания наказания и созданию условий для их успешной реабилитации после освобождения. Базовая цель – предложить в распоряжение осужденных комплекс жизненно важных знаний, умений и навыков, необходимых после освобождения при поступлении на работу, подборе жилья, оформлении опеки и построении благоприятных взаимоотношений с близкими людьми и т.д.»².

Деятельность по социальной адаптации и реабилитации несовершеннолетних, освобождающихся из мест лишения свободы, должна строиться на соблюдении двух основных принципов – формирования реабилитационного пространства, которое призвано компенсировать недостаток жизни в воспитательной колонии и включает в себя воспитательную колонию, социум и организации, сформированные из лиц, освободившихся из воспитательных колоний и иных исправительных учреждений, и построения особого реабилитационного маршрута для каждого освобождающегося в конкретном регионе, целью которого является постепенное возвращение человека из воспитательной колонии в социальную жизнь. Реализацией данного маршрута могут заниматься следующие структуры: 1) специальные подразделения, функционирующее в структуре воспитательной колонии и позволяющие каждому освобождающемуся за некоторое (строго определенное) время подготовиться к автономной жизни, помочь сформировать ценностную основу для жизни в социальной среде; 2) сеть региональных или муниципальных реабилитационных учреждений, принимающих освободившихся, в каждом регионе; 3) система социального патронирования освободившегося (бывшего осужденного), позволяющая сохранить возможности для получения помощи в трудной жизненной ситуации за каждым освободившимся в течение определенного времени.

Таким образом, процесс социальной реабилитации несовершеннолетних, освобождающихся из воспитательных колоний, сложен и нуждается в определенном управлении. Исполнение данной функции входит прежде всего в должност-

¹ Куренкова О.Е., Уханова Т.С. Социальная работа с осужденными в исправительных учреждениях УФСИН России по Вологодской области. Вологда : ВИПЭ ФСИН России, 2006. С. 26.

² Там же. С. 27.

ные обязанности специалистов группы социальной защиты осужденных и специалистов по социальной работе социальных служб.

Следует отметить, что данная система социальной адаптации и реабилитации, предложенная О.Е. Куренковой, в настоящее время не реализуется полностью ни в одной из 62 воспитательных колоний РФ. Отдельные структурные элементы присутствуют в ряде регионов нашей страны и играют огромную роль в ресоциализации освободившихся несовершеннолетних воспитанников пенитенциарных учреждений. Так, в Свердловской области с 2009 года работает Центр социальной реабилитации осужденных при Кировоградской воспитательной колонии, рассчитанный на 24 человека. В нем размещаются воспитанники за шесть месяцев до освобождения. Они знакомятся с правилами поведения в обществе, опытные наставники помогают в решении житейских проблем, которые могут возникнуть после освобождения. Аналогичные центры созданы в Москве, Архангельске, Брянске и других крупных городах. Подобные центры существуют в Башкортостане, правда, негосударственные. Так, в Стерлитамаке действует Центр социальной адаптации и реабилитации лиц, освобожденных из мест лишения свободы, в котором освободившиеся на время получают крышу над головой, помощь в трудоустройстве, в найме жилья. Центр действует под эгидой христианской баптистской церкви.

Наиболее интересен, на наш взгляд, опыт работы реабилитационного центра «Восхождение», открытого в феврале 2002 года в Рязанской воспитательной колонии для несовершеннолетних осужденных женского пола. Для российской уголовно-исполнительной системы это был «пилотный» проект, и в его организации использован опыт работы сотрудников самой воспитательной колонии. Финансовое обеспечение строительства центра полностью взяло на себя благотворительное общественное объединение «Помощь России» (Германия), координаторами выступили руководство колонии и супруга посла Германии в России П. фон Штудниц.

Реабилитационный центр рассчитан на 20–30 воспитанниц в возрасте от 14 до 20 лет, которые соответствуют следующим категориям: переведены на льготные условия отбывания наказания и при этом готовятся к условно-досрочному освобождению или освобождению по окончанию срока; утратили социально полезные связи вследствие смерти близких родственников; сироты, в отношении которых не решены вопросы закрепления жилья до ареста и в период отбывания наказания; воспитанницы, которых после освобождения нецелесообразно возвращать по месту жительства в связи с опасностью возобновления связи с криминальным окружением; девушки, содержавшиеся до ареста в детских домах, достигшие 18-летнего возраста и не устроенные в социально-бытовом плане.

Срок пребывания в реабилитационном центре ограничен одним годом. За этот период решается целый комплекс задач по социальной адаптации и реабилитации воспитанниц. «Находясь в реабилитационном центре, воспитанницы сталкиваются с теми же проблемами, которые ставит перед ними окружающая действительность, но, принимая непосредственное действенное участие в их решении, опираются на поддержку и социальный опыт наставников в лице воспитателей, психологов, мастеров производства, администрации колонии. Постепенное привыкание к новой социальной роли полноценной личности, ведущей правопослушный образ жизни и способной самостоятельно обеспечить себя материально, они избегают серьезного травмирующего фактора неожиданности и неподготовленности к будущей реальности, которая не всегда благоприятна. Таким образом,

девушки во многом избегают соблазна «уйти от проблем» за счет возвращения под опеку криминальной среды, употребления алкоголя и наркотиков.

Подготовленная заранее программа социальной адаптации для каждой из воспитанниц, которая в том числе включает обеспечение связи с регионом, в котором она хочет проживать (в плане подготовки трудового места), позволяет девушкам чувствовать себя увереннее, ощутить опеку общества, настроиться на правопослушный образ жизни, что и является основной целью создания реабилитационного центра»¹.

За девять лет существования центра через него прошли десятки воспитанниц. К сожалению, невозможно со стопроцентной вероятностью отследить дальнейшую судьбу их всех, поскольку в современной системе исполнения наказания не предусмотрено сопровождение освободившихся подростков. Тем не менее данные официальных запросов по бывшим воспитанницам, вновь привлекаемым по различным административным и уголовным делам, убедительно свидетельствуют о том, что процент рецидивов у воспитанниц, прошедших реабилитацию в центре, на порядок ниже, чем у остальных.

Однако, несмотря на довольно успешную деятельность Рязанской воспитательной колонии по социальной реабилитации несовершеннолетних воспитанниц еще во время отбытия ими наказания, говорить о системе реабилитации и ресоциализации даже на примере этого центра нельзя, так как здесь не обеспечиваются комплексные адаптация и реабилитация, включающие систему социального сопровождения освободившихся воспитанников пенитенциарных учреждений силами государственных и общественных структур.

Для решения данной проблемы в 2009–2010 годах по инициативе общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников России» при содействии Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, совместно с сотрудниками группы социальной защиты осужденных Рязанской, Краснотурьинской и Котельнической воспитательных колоний, а также с сотрудниками министерств социальной защиты населения Рязанской, Свердловской и Кировской областей был реализован проект «МОСТ», цель которого – создание модели комплексной социальной адаптации несовершеннолетних, имеющих проблемы с законом, путем внедрения информационно-консультационных, психологических и интегративных технологий, а также установления прямой связи между комплексными центрами социального обслуживания «Семья», неправительственными организациями и социальными работниками колоний для ускорения процесса социализации и интеграции подростков, освобождающихся из мест лишения свободы, и создания более гуманной среды для их вхождения в общество.

Результаты реализации данного проекта свидетельствуют о реальной возможности создания механизма по отслеживанию дальнейшей судьбы подростков, освободившихся из мест лишения свободы, а также о снижении количества случаев повторного осуждения несовершеннолетних из числа освободившихся участников проекта.

Таким образом, существующая система правового регулирования и сложившаяся практика социальной адаптации несовершеннолетних, отбывших нака-

¹ МОСТ. Комплексная социальная реабилитация несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, профилактика детской преступности, безнадзорности и беспризорности: инновационные методы работы : метод. пособие. М., 2010. С. 58–59.

зание в виде лишения свободы, не обеспечивают в полной мере реализацию их прав и законных интересов. Кроме того, проблема социальной интеграции лиц данной категории осложняется социально-экономической обстановкой в стране. С другой стороны, создаются перспективы для осмысления данной проблемы и принятия реальных шагов к ее смягчению и стабилизации, к формированию эффективного института постпенитенциарной помощи, в существовании которого заинтересовано все общество. Так, в феврале 2010 года Совет Федерации (СФ) выступил с предложением о создании нового института – службы пробации, которая должна помочь лицам, осужденным за совершение преступлений, встать на путь исправления. В постановлении СФ, принятом по итогам «правительственного часа», на котором рассматривался вопрос социальной реабилитации осужденных, подчеркивается, что особенно это важно для ювенальной юстиции с точки зрения профилактики правонарушений среди несовершеннолетних, а также в отношении лиц, условно осужденных за совершение преступлений. В связи с этим сенаторы обратились к правительству с предложением разработать федеральную целевую программу по социальной реабилитации лиц, осужденных за совершение преступлений, предусмотрев в ней механизм организации службы пробации. Кроме того, СФ предлагает ускорить разработку федерального закона, предусматривающего механизм решения проблем, связанных с социальной адаптацией осужденных, особенно несовершеннолетних, женщин и инвалидов.

В целом решение проблемы эффективного психологического восстановления и социальной реинтеграции несовершеннолетних, преступивших закон, возможно на пути стратегического реформирования пенитенциарной системы России, предусматривающего приближение мест лишения свободы к месту постоянного проживания воспитанников колоний и повышение ответственности региональных и местных властей за организацию социально-профилактической работы с несовершеннолетними правонарушителями. В более широком плане решение проблемы реабилитации подростков-правонарушителей фактически сводится к решению самой общей стратегической задачи – созданию в Российской Федерации эффективной системы ювенальной юстиции, включающей региональные системы профилактики, социального сопровождения и социальной реабилитации детей и семей, находящихся в социально опасном положении.

Список использованной литературы

1. Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних [Текст]. – М. : Права человека, 2000. – 288 с.
2. Ильин, А.В. Общие проблемы адаптации и ресоциализация осужденных [Текст] // Психол.-криминолог. диагностика личности осужденного и социально-психол. сопровождение исполнения уголовного наказания. – Владимир, 2005. – С. 128–134.
3. Кузнецов, М.И. Социальная работа в ИУ [Текст] : учеб. пособие / М.И. Кузнецов, О.Г. Ананьев. – Рязань : АПУ ФСИН, 2007. – 272 с.
4. Куренкова, О.Е. Социальная работа с осужденными в исправительных учреждениях УФСИН России по Вологодской области [Текст] / О.Е. Куренкова, Т.С. Уханова. – Вологда : ВИПЭ ФСИН России, 2006. – 220с.
5. Машинская, Н.В. Причины и условия преступности несовершеннолетних [Текст] / Н.В. Машинская, Н.Ю. Скрипченко // Вопр. ювенальной юстиции. – 2007. – № 2. – С. 24–27.

6. МОСТ. Комплексная социальная реабилитация несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, профилактика детской преступности, безнадзорности и беспризорности: инновационные методы работы [Текст] : метод. пособие. – М., 2010. – 276 с.

7. Опыт работы воспитательных колоний Федеральной службы исполнения наказаний [Текст] : сб. материалов передового опыта – М. : НИИ ФСИН России, 2008. – 186 с.

8. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях [Текст] : учеб. пособие / под ред. А.Н. Сухова. – М. : МПСИ, 2007. – 568 с.

9. Социальная работа с несовершеннолетними осужденными [Текст] : метод. рек. – Вологда : ВИПЭ Минюста России, 2003. – 212 с.



Исследования аспирантов и соискателей

Д.А. Боков

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Рассматриваются проблемы воспитания молодого поколения в современном обществе. Подчеркивается важность внеучебных воспитательных структур высших учебных заведений в этом процессе. Отмечены проблемы становления социального самоопределения студентов высших учебных заведений, намечены пути их преодоления.

концепции воспитания, внеучебная деятельность, студенчество, система воспитания, принципы воспитания.

Социальное становление личности молодого человека является одной из важнейших задач в рамках деятельности образовательных учреждений в нашей стране. Это особенно важно на современном этапе развития общества, в период переоценки ценностей, существенно влияющих на процесс формирования социального опыта у молодежи. Приобщение ее к основным ценностям, нормам, традициям, сложившимся в разных сферах жизни общества, рассматривается как приоритетное направление воспитания, поскольку от позиции молодежи в общественно-политической жизни, ее активности будет зависеть темп продвижения России по пути формирования гражданского общества.

Основные элементы современных концепций воспитания в высших учебных заведениях отражены в нормативно-правовых актах об образовании на федеральном и региональном уровнях, а также в научных трудах. В целом современный подход можно назвать личностно ориентированным. Его целями являются стимулирование саморазвития личности, базовое образование и культура как основа для дальнейшего ее развития, помощь в жизненном самоопределении. Практическая реализация концепции воспитания молодого поколения предполагает создание системы воспитания в различных институтах социализации молодого поколения.

На первом уровне, который можно обозначить как стратегический, фундаментальный, формируются качества личности, обуславливающие ее жизнеспособность. Российское общество быстро дифференцируется по отношению к собственности, источникам доходов и уровням благосостояния. Эта дифференциация будет продолжаться, пока не достигнет определенной константы. В таком обще-

стве необходимо, с одной стороны, следование тем общественным идеалам, целям и ценностям, по поводу которых достигнуто демократическое согласие, а с другой стороны – для нарождающихся слоев и групп следует оставить возможность выбора более сложных, групповых, ценностей, для системы же воспитания – свободу экспериментирования. Стратегический (фундаментальный) уровень воспитания обеспечивает целостный подход к формированию личности, ее гражданскому воспитанию, освоению ценностей общечеловеческой и национальной культуры.

Второй уровень системы воспитания нацелен на решение более узких задач в соответствии с требованиями к личности конкретных социальных слоев и групп общества. На этом уровне должны быть обеспечены диверсификация воспитательных структур (институтов, учреждений, организаций и т.п.), вариативность содержания, форм и методов воспитания. Если на первом, базовом, уровне в процессе воспитания формируются способности и гражданские качества личности, необходимые каждому молодому человеку, то на втором – способности, личностные качества, ценностно-мировоззренческие установки и морально-этические принципы в зависимости от принадлежности личности к той или иной социальной группе, согласно требованиям этой группы, ее традициям, ценностям, интересам и целям существования.

Такая система воспитания должна обеспечивать формирование типа личности, ориентирующейся на развитие потребностей в достижении своих целей и на самоутверждение. Нам в большей степени интересны подходы, применимые ко второму уровню, поскольку студенчество можно выделить в отдельную социальную группу с характерными особенностями, традициями и ценностями.

Система воспитания на втором уровне призвана формировать качества, обеспечивающие включенность личности в различные сферы жизнедеятельности общества: социальную активность, участие в общественной и политической жизни, культурно-досуговой деятельности и другие. Здесь стоит задача формирования личности, умеющей отстаивать свои интересы и достигать их, учитывая при этом интересы своей социальной группы и всего общества¹.

Одной из наиболее важных проблем в реализации концепции воспитания жизнеспособного поколения является создание положительной мотивации у молодых людей на восприятие и усвоение воспитательных воздействий, что во многом определяет эффективность воспитательного процесса. Это особенно важно на начальном этапе, в условиях перехода к демократическому обществу и к демократической системе воспитания, основанной на педагогике сотрудничества. Захочет ли молодой человек воспринимать воспитательные установки, формировать у себя необходимые гражданские и личностные качества на добровольной основе, без применения принудительных воздействий со стороны системы воспитания? Что необходимо предпринять, чтобы молодые люди осознали необходимость формирования у себя соответствующих качеств? Проблема самовоспитания и саморазвития личности – одна из ключевых проблем гуманизации воспитания.

Создание положительной мотивации на самовоспитание молодежи следует осуществлять в двух аспектах. Прежде всего это создание в обществе объективных и субъективных предпосылок, условий, побуждающих молодого человека

¹ Ильинский И.М. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений // Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений : докл. Ком. РФ по делам молодежи. М., 1995. С. 213.

к формированию у себя необходимых качеств как при посредстве воспитателя, так и в процессе самовоспитания. Молодые люди должны видеть, что именно личность, соответствующая требованиям общества на данном этапе его развития, обществом востребована, что людям с такими характеристиками прежде всего обеспечивается вертикальная социальная и профессиональная мобильность в виде высокооплачиваемой работы, быстрого служебного роста, престижной, высокой должности и т.п. Положительной мотивация будет при условии, что молодой человек увидит многочисленные примеры такого рода. Только в этом случае возникнет потребность в обладании знаниями и качествами, гарантирующими достижение высокого социального и профессионального статуса.

Второй аспект затрагивает сферу сознания личности. В общественном сознании должен быть сформирован идеал определенного культурного типа, к которому следует стремиться молодому человеку. Такой образ идеальной личности должен пропагандироваться средствами литературы, искусства, массовой информации, как сейчас пропагандируется криминальный герой, стоящий вне общечеловеческой морали, по ту сторону добра и зла. Между тем необходимо целенаправленно формировать образ инициативного, высококвалифицированного, прагматически ориентированного, но ограниченного принципами гуманистической морали, законопослушного и именно потому преуспевающего молодого человека, гражданина России.

Воспитательный эффект будет только в том случае, когда оба эти аспекта, выступающие как внешние и внутренние факторы, обуславливающие мотивацию на формирование соответствующих гражданских и личностных качеств студента, будут задействованы в образовательном процессе вуза одновременно. Такого рода мотивацию в воспитании молодежи можно наблюдать в развитых западных странах. Это особенно характерно для настоящего времени, когда после периода отрицания и протеста молодежь опять ориентируется на получение качественного образования, освоение культуры и общечеловеческих ценностей, на здоровый образ жизни.

В разработке концепции, создании системы и реализации процесса воспитания должен действовать принцип регионализма. Россия – не просто огромная, но и чрезвычайно разнообразная страна. В ней есть регионы и сырьевые, и урбанизированные с преобладанием тяжелой, легкой и развитой наукоемкой военной промышленности, с заводами-гигантами и городами-заводами, и с преимущественно аграрным сектором. На российском Севере проживает 11 млн. человек – 93 % северян всего мира. Каждый регион России имеет свою социокультурную среду, которая воздействует на процессы образования и воспитания, облегчая или затрудняя их¹.

Неоднородность социокультурных сред требует от организаторов воспитания, с одной стороны, обеспечивать единство национальной воспитательной политики, с другой – ориентировать ее на учет особенностей этого региона, на развитие существующих в нем традиций и самобытности. Регионализация воспитания ориентирует на творчество, поддержку новых очагов педагогической культуры, опытно-экспериментальных площадок, инновационных воспитательных центров, является одним из стимулов саморазвития всей системы воспитания.

Указанные концептуальные положения нашли отражение в разработке «Концепции воспитательной деятельности РГУ имени С.А. Есенина». Основные концептуальные идеи развития воспитательной деятельности в вузе разработаны

¹ Ильинский И.М. Основы концепции... С. 217.

в соответствии с основными документами Правительства, соответствующих ведомств Российской Федерации и международных организаций об образовании и о работе со студенческой молодежью.

Идея перехода на новую ступень интеграции учебной, воспитательной и научной деятельности в целях достижения нового качества подготовки специалистов на уровне современных квалификационных требований, с учетом национальных приоритетов и международных стандартов качества, реализации государственной образовательной политики на территории региона сформулирована в стратегическом плане развития РГУ имени С.А. Есенина. Одним из приоритетов является развитие целостной, адаптированной к современным социально-экономическим условиям, личностно и ценностно ориентированной системы воспитательной работы со студентами, формирование гражданско-патриотической и профессиональной ответственности новой генерации специалистов XXI века.

Современные представления о высшем образовании исходят из антропоцентристской парадигмы, согласно которой знания являются не конечной целью, а лишь способом развития личности. Целями высшей школы становятся воспроизводство и передача культурного наследия нации, содействие вхождению молодых людей в информационную цивилизацию, создание общества, основанного на знании.

Профессиональная школа – особая ступень образования, которая призвана помочь человеку выстроить индивидуальный стиль жизни, выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных и физических нагрузок, тип трудовой деятельности, характер отношений с людьми. Основа жизнедеятельности вуза – устремленность в будущее, на которой и должна выстраиваться стратегия развития личности студента и университета в целом. Качество образовательной подготовки зависит от эффективности интеграции учебной, научной и воспитательной деятельности.

Миссия университета заключается в создании условий для развития профессиональной компетентности студентов, их духовно-нравственного развития, гражданского становления, обогащения личностного и профессионального опыта созидательного решения общественных и личных проблем, а также условий для содействия социальной и творческой самореализации студентов, приобщения их к здоровому образу жизни¹.

Результаты, достигнутые при реализации внеучебной деятельности в РГУ имени С.А. Есенина, фиксируются и доносятся до сведения всех сотрудников университета на заседаниях ученого совета, ректората, на совещаниях заместителей директоров, заместителей деканов по воспитательной работе, а также путем размещения на информационных стендах, в средствах массовой информации и электронных источниках.

Оценка результативности воспитательной работы осуществляется высшим руководством университета. Критериями оценки при этом могут служить следующие показатели:

- общий уровень воспитанности студенческого коллектива и отдельной личности;
- уровень мотивации студентов к участию в мероприятиях в рамках внеучебной деятельности;

¹ Концепция воспитательной деятельности РГУ имени С.А. Есенина. URL : <http://www-2010.rsu.edu.ru/index.php?section=608>. С. 2–3.

- участие отдельного студента в различных видах внеучебной деятельности;
- количество призовых мест и наград в городских, областных, всероссийских, международных конкурсах и соревнованиях;
- количество студентов, вовлеченных во внеучебную деятельность внутри вуза.

Развитие управленческой системы воспитательной работы в вузе предполагает совершенствование системы управления ею, включая различные подразделения вуза. Необходимо совершенствовать институт кураторства, проводить совещания заместителей деканов по воспитательной работе, активизировать заместителей заведующих по воспитательной работе. Управление по учебно-воспитательной работе координирует деятельность различных подразделений, объединяет усилия общественных студенческих организаций. Следует развивать систему стимулирования воспитательной деятельности через введение грантовой поддержки студентов и преподавателей, содействие социальному партнерству.

В то же время необходимо обеспечить систему профессиональной подготовки по воспитательной работе в вузе через обучение преподавателей-кураторов академических групп, заместителей деканов по воспитательной работе. Подобная работа проводится как в рамках образовательных программ на региональном уровне, так и на базе высшего учебного заведения в период проведения лагерей студенческого актива или семинаров-совещаний.

Востребована деятельность психологической службы в решении проблем адаптации студентов, преодолении кризисных ситуаций.

Научно-методическое сопровождение воспитательной работы выражается в создании научно-методических разработок, в проведении конференций, «круглых столов», обучающих программ для преподавательского состава и студентов, издании научно-методических пособий.

Информационная поддержка состоит в обеспечении широкого доступа в Интернет, в организации работы сайтов подразделений университета, во взаимодействии со средствами массовой информации, в том числе с редакцией университетской многотиражной газеты, радио и телестудией университета, а также в подготовке информационных стендов, плазменных панелей, рекламных щитов, в издании рекламной продукции, посвященной деятельности университета и отдельных его подразделений.

Воспитательные структуры вуза в идеале создают для студенчества такие условия, чтобы каждый желающий мог полностью реализовать свой человеческий потенциал, приобрести профессиональные навыки и субъективный опыт управленческой работы, почувствовать себя полноправным членом вузовского сообщества.

Необходимо отметить, что очень важен вопрос компетентности представителей студенчества по тем направлениям, которые разбираются в том или ином органе студенческого самоуправления. Например, в работе профкома должны участвовать не просто лучшие студенты, но лучшие профсоюзные активисты, в работе совета по науке – лучшие в области научно-исследовательской деятельности, в работе методических комиссий – лучшие старосты и их помощники, отличники учебы и т.д. Иными словами, студенты должны быть компетентны в вопросах, которые рассматриваются тем или иным органом. В противном случае представители учащейся молодежи превратятся в балласт и сами потеряют интерес к данным мероприятиям, что в итоге приведет к подрыву важнейшего звена студенческого са-

моуправления, обеспечивающего прямую и обратную связь воспитателей и воспитуемых. Таким образом, учет функциональной роли студентов при участии их в тех или иных органах требует внимательного и серьезного отношения.

При определении основных направлений социализации студентов высших учебных заведений безусловное значение приобретает проблема сплочения студенческого коллектива, выполняющего в определенных условиях функции инструмента воспитания. Выполняя эту роль, коллектив содействует рациональному и целенаправленному сочетанию коллективного и индивидуального воспитания. Формирование сплоченного студенческого коллектива активизирует процесс социализации личности через углубление мотивации к учебной и общественно полезной деятельности, обеспечивает развитие самоуправленческих начал в учебном заведении, создает основу становления межличностных отношений, характеризующихся организованностью и ответственностью, расширяет сферы духовных интересов и устремлений. Развитие коллективных отношений студентов в вузах позволяет оценивать уровень воспитанности личности, а также и уровень воспитанности коллектива в целом. Воспитанность определяется наличием устойчивых качеств, сформированных в воспитательном процессе и составляющих суть и положительную направленность профессиональной, социальной, образовательной деятельности каждой личности. Воспитанность личности, включенной в коллектив, предполагает стремление к свободе, уважению к обществу, осознанию своей неповторимости и творческой индивидуальности¹.

Среди основных принципов воспитания и социализации студентов необходимо выделить и реализовать на практике следующие:

– демократизм, означающий не только воспитание специалиста, способного эффективно осуществлять жизнедеятельность в условиях демократических реформ, но и демократизацию самой системы воспитания, переход от однонаправленной идеологии и принудительного воздействия на субъект воспитания к системе, основанной на взаимодействии, на педагогике сотрудничества преподавателя и студента;

– гуманистическое отношение к субъектам воспитания, предполагающее отношение к личности студента как к самоценности и гуманистическую систему воспитания, направленную на формирование целостной личности, способной к саморазвитию и успешной реализации своих интересов и целей в жизни;

– духовность, проявляющаяся в формировании у студента смысложизненных духовных ориентаций, потребностей в освоении и производстве ценностей культуры, соблюдении общечеловеческих норм гуманистической морали, интеллигентности и менталитета российского гражданина;

– патриотизм, предполагающий формирование у студенческой молодежи национального сознания как одного из основных условий жизнеспособности молодого поколения и обеспечивающий целостность России, связь между поколениями, освоение и приумножение национальной культуры во всех ее проявлениях, воспитание гражданских качеств и социальной ответственности за благополучие своей страны и сохранение цивилизации;

– конкурентоспособность как специфическая особенность демократического общества, предполагающая формирование типа личности специалиста, способ-

¹ Каргеманьян Г.С. Примерная программа воспитания социально активной личности студента. М., 2002. С. 18–19.

ного к динамичной горизонтальной и вертикальной социальной и профессиональной мобильности, смене деятельности, нахождению эффективных решений в сложных условиях конкурентной борьбы во всех сферах жизнедеятельности;

– терпимость, являющаяся одним из важных факторов воспитания студенческой молодежи в условиях развивающейся демократии в России и предполагающая наличие плюрализма мнений, подходов, идей при решении одних и тех же проблем, лояльность к мнениям и интересам других людей, к инакомыслию, к другим культурам, образу жизни, поведению людей, не укладывающимся в рамки повседневного опыта, но и не выходящим за нормативные требования законов;

– индивидуализация, заключающаяся в том, что личность в условиях демократических реформ получает в полной мере свободу проявления своих индивидуальных особенностей, ориентации на собственные интересы и потребности и за счет этого формирования способности не только выжить, но и проявить творческую активность. Система воспитания в вузе не должна быть направлена на производство усредненной личности, а должна быть ориентирована индивидуально, с учетом задатков и возможностей каждого студента в процессе его воспитания и социализации;

– вариативность, включающая различные варианты технологии и содержания воспитания, нацеленность системы воспитания не на воспроизводство личностью образцов опыта предшествующих поколений, их идеалов и ценностей, а на формирование вариативного способа мышления, принятие вероятностных решений в сфере профессиональной деятельности, готовность к деятельности в ситуации неопределенности¹.

Новая система воспитания должна обеспечивать формирование данного типа личности, акцентируя внимание на развитии ее потребностей в достижении своих целей и самоутверждении. Система воспитания на втором уровне должна формировать качества, обеспечивающие включенность личности в различные сферы жизнедеятельности общества: социальную активность, участие в общественной и политической жизни, культурно-досуговой деятельности и т.д. Таким образом, речь идет о формировании личности, умеющей отстаивать свои интересы и достигать их, учитывая при этом интересы своей социальной группы и всего общества.

Одной из наиболее важных проблем реализации концепции воспитания жизнеспособного поколения является создание положительной мотивации у самих молодых людей на восприятие и усвоение воспитательных воздействий, что во многом определяет эффективность воспитательного процесса. Это особенно важно на начальном этапе, в условиях перехода к демократическому обществу и к демократической системе воспитания, основанной на педагогике сотрудничества. Воспитание создает внутренние и внешние условия для развития человека в процессе освоения культуры. Современное образовательное пространство – это синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, социализации и саморегуляции личности.

Таким образом, исходя из сказанного и учитывая положительный опыт высшей школы в организации внеучебной деятельности, можно обозначить ос-

¹ Ильинский, И.М. Основы концепции... С. 210.

новные концептуальные положения воспитания студенческой молодежи исходя из гуманистических приоритетов. Во-первых, воспитание личностно ориентировано: оно обеспечивает развитие и саморазвитие студента, признавая его субъектом познания и предметной деятельности. Взаимоотношения «студент – преподаватель» строятся как субъект-субъектные. В связи с этим должны быть востребованы программы, моделирующие проектное мышление, учебные занятия на основе диалога, включение студентов в профессиональную деятельность, исследовательские и социально значимые проекты. Во вторых, профессиональная школа должна способствовать самоопределению личности будущего специалиста. Жизнедеятельность студента в вузе должна быть ориентирована на стратегию успеха, признание и осознание личностной и общественной значимости его достижений. Главным условием решения воспитательных задач должен стать профессионализм. Профессиональная компетентность и профессиональная этика, с одной стороны, демонстрируются преподавателями вуза, с другой стороны, осваиваются студентами – будущими специалистами.

Список использованной литературы

1. Ананьева, Н.Н. Опорный элемент системы (О студенческом самоуправлении на факультете) [Текст] // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2005. – № 4.
2. Белошицкий, А.С. Структура командной модели (О студенческом самоуправлении) [Текст] / А.С. Белошицкий, Е.В. Лебедева, Е.С. Шитова // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2005. – № 5.
3. Васильева, Е. Активность студентов как показатель их социализации и социальной компетенции [Текст] / Е. Васильева, А. Малыгина // Alma Mater. – 2007. – № 7.
4. Винтин, И.А. Педагогические основы социального самоопределения студентов во внеучебной деятельности в высшем учебном заведении [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Саранск, 2006.
5. Ильинский, И.М. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений [Текст] // Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений : докл. Ком. РФ по делам молодежи. – М., 1995.
6. Волоткевич, Т.Н. Самоуправление студентов как фактор организации воспитательной работы в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2005.
7. Гингель, Е. Диалог как фактор адаптации первокурсников [Текст] // Высш. образование в России. – 2007. – № 9.
8. Гребенкина, Л.К. Воспитательно-образовательное пространство высшего учебного заведения [Текст] // Воспитательное пространство образовательного учреждения : материалы конф. / отв. ред. Л.К. Гребенкина, Н.В. Мартишина. – Рязань, 2003.
9. Гребенкина, Л.К. Воспитательный потенциал вуза в профессиональном становлении личности [Текст] / Л.К. Гребенкина, Н.А. Жокина // Изв. Росс. акад. образования. – 2005. – № 1.
10. Каргеманьян, Г.С. Примерная программа воспитания социально активной личности студента [Текст]. – М., 2002.
11. Казаева, Е.А. Теоретико-методологические основы педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя [Текст] // Высш. образование сегодня. – 2010. – № 4. – С. 75.
12. Концепция воспитательной деятельности РГУ имени С.А. Есенина [Электронный ресурс]. – URL : <http://www-2010.rsu.edu.ru/index.php?section=608>

ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ИХ ИНТЕГРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Статья знакомит с одной из интегративных методик обучения дошкольников английскому языку в учреждении дополнительного образования и ее ролью в их интегральном развитии.

интегративная методика, интегральное развитие, дополнительное образование, обучение и развитие дошкольников, обучение иностранному языку.

Каждая образовательная область вносит свой вклад в формирование человека, который будет жить в новом тысячелетии. Занимая специфическое место в системе образования, дополнительное образование имеет и специфические особенности образовательного процесса. Сегодня дополнительное образование рассматривается как социально-педагогическое явление и одновременно как фактор профильного образования и социализации и школьников, и дошкольников.

Концепция дополнительного образования детей строится на идеях разно-стороннего развития личности, реализации права на образование и информацию, на отдых и досуг, на свободное участие в научной и культурной жизни общества, а также на идее свободного времени, реализуемой в учреждении дополнительного образования детей посредством формирования общественно-ценностных интересов детей, которые способствуют развитию их личности, созданию условий для удовлетворения и развития творческой индивидуальности

Дополнительное образование предполагает целенаправленный процесс обучения, воспитания и развития посредством реализации дополнительных образовательных программ, а также оказания образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ. Это обусловлено прежде всего социальным заказом общества и государства. Так, ценностные приоритеты самой системы дополнительного образования, своеобразие его форм, принципов и технологий позволяют решать такие сложные задачи, как выравнивание стартовых возможностей личности; содействие ребенку в выборе индивидуального образовательного пути; компенсация отсутствия тех или иных курсов в базовом образовательном пространстве; создание широкого общекультурного эмоционально значимого для ребенка фона освоения содержательного стандарта.

Все это связано с целенаправленной педагогической деятельностью, ориентированной на постижение ребенком смысла и цели своей активности в учреждениях как общего основного, так и дополнительного образования.

Дополнительное образование (ДО) представляет собой «единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение, развитие личности; это неотъемлемая часть системы непрерывного образования, призванная обеспечить дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития и саморазвитие ребенка»¹. Концептуально это выглядит следующим образом:

¹ Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. URL : <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>

1. Учреждения ДО детей призваны обеспечить всестороннее образование и развитие детей, в т.ч. их подготовку к обучению в школе.

2. Качество их подготовки должно обеспечивать преемственность и безболезненный переход к школьному обучению.

3. Содержание обучения (особенно в предметах, отличающихся от изучаемых в детском саду) должно быть нацелено не на сообщение определенной суммы знаний, а на развитие всего личностного комплекса.

4. Обучение иностранному языку должно опираться на принципы развивающего обучения и деятельностный подход и соответствовать общей гуманистической направленности образования.

Рассмотрим формы и методы работы учреждения дополнительного образования детей (УДОД) касательно обучению дошкольников иностранному языку.

В настоящее время факультативные курсы и кружки открываются в различных учреждениях дошкольного и дополнительного образования. Однако если в некоторых детских садах еще есть возможность действительно обучить ребенка-дошкольника иностранному языку посредством погружения в новую языковую среду (при условии общения только на этом языке или ежедневных занятий), то в учреждениях дополнительного образования, ориентированных на работу с дошкольниками, как правило, такой возможности нет.

В настоящее время при очень многих детских школах искусств и студиях художественно-музыкального направления открыты отделения раннего эстетического развития для детей 4–6 лет. В список учебных предметов подобных отделений входит и иностранный язык. Возраст детей обуславливает очень жесткую регламентацию занятий как по времени, так и по частоте: на занятие каждым предметом отводится от 20 до 35 минут один раз в неделю. Занятия проводятся в вечернее время, что в известной степени снижает скорость протекания познавательных процессов. Дошкольники приходят на занятие после пребывания в детском саду (и, возможно, еще после 1–2 занятий в УДОД). Они могут быть уставшими, возбужденными, капризными. В таких условиях, чтобы достичь цели (максимального всестороннего развития детей), занятия должны проводиться по интегративным методикам, позволяющим сочетать реализацию целей, содержания и методов различных дисциплин с элементами здоровьесберегающих технологий.

Ввиду синкретичности детского восприятия, мышления и (во многом) деятельности «художественные» предметы хорошо интегрируются между собой: например, разучивается песня с движениями или танец с подпеванием; рисуется образ или маска героя и затем используется в детской театральной постановке. На всех занятиях развивается умение понимать и передавать художественный образ, чувство ритма, интонации и т.п. Кроме того, в своей повседневной жизни – в семье или дошкольном учреждении – ребенок так или иначе встречается с этими видами деятельности; у него уже есть некоторый опыт, и развитие идет более быстрыми темпами¹.

Иностранный язык, как правило, стоит в этом ряду особняком. Следуя общей задаче интегрального развития дошкольника, педагог должен прежде всего обучить его ряду довольно сложных вещей. Поэтому крен идет все же на повторение и заучивание (слов, фраз, стандартных диалогов и т.п.). Разумеется, при

¹ Нельзина Е.И. Обучение дошкольников иностранному языку на интегративной основе (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук. Пермь. 2000.

этом используются игры, рифмовки, песенки и т.п. – как приемы, облегчающие обучение. Но в условиях учреждения дополнительного образования, как нам кажется, нецелесообразно ставить задачу *обучения* иностранному языку дошкольников (слишком мало времени дети «общаются» с языком и на языке, да и дома далеко не всегда им могут помочь); иностранный язык должен выступать именно как *средство их развития*, возможно, в аспекте подготовки к школьному обучению.

Процесс познания в дополнительном образовании детей имеет иной, чем в общеобразовательном учреждении, вектор направленности: он строится невербально – от действия к саморазвитию и творчеству. Поэтому в УДОД иностранный язык может и должен интегрироваться с предметами художественного цикла; пение, музыка, ритмопластика, рисование, драматизация должны стать на занятии не вспомогательными приемами, а равноправными партнерами. Искусство оперирует художественными образами, отражая жизненные явления своими специфическими средствами. Иностраный язык также отражает жизнь. Взаимосвязь речевой, музыкальной и пластической интонации, звучащий и рисованный образы слова, четкость ритма и отчетливость речи позволят ребенку осознать целостность окружающего его мира, познать способы выражения своего внутреннего «я», а также будут способствовать развитию его внимания, воображения, мышления, памяти, речи и эмоционально-волевой сферы. Интегральное развитие ребенка может быть достигнуто только при использовании интегративных методик.

Предлагаем модель интегрального развития дошкольников на примере занятий английским языком в условиях УДОД, а конкретно – в муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Детская школа искусств» (ДШИ) города Егорьевска Московской области.

Занятия английским языком с детьми дошкольного возраста проводятся в рамках образовательного цикла отделения раннего эстетического развития, куда принимаются дети с 4 лет. Они занимаются музыкой, ритмикой, основами театральной деятельности, рисованием и английским языком. Образовательно-развивающий курс рассчитан на 3 года и имеет своей непосредственной целью подготовку и отбор детей для дальнейшего обучения на специальных отделениях – музыкальном, театральном, хореографическом и художественном. Иностраный язык используется здесь как средство повышения интереса и мотивации к обучению и для общего интеллектуального развития. Занятия проводятся 1 раз в неделю по каждому предмету продолжительностью от 20 до 35 минут в зависимости от возраста и организованы так, чтобы дети приходили в ДШИ два раза в неделю: один раз у них 2 занятия (рисование и английский), другой – три (музыка, театр и ритмика).

Занятия по английскому языку проводятся по интегративной методике, сочетающей в себе все ведущие и значимые в дошкольном возрасте виды деятельности: игру, общение, музицирование, ритмику, изобразительную и театральную. Формой организации служит сказка. Дети на каждом уроке слушают разные поучительные истории, происходящие со слоненком и обезьянкой, и как бы становятся их участниками. Все ситуации, в которых оказываются Elephant & Monkey, лежат в сфере жизненного опыта детей или в зоне их ближайшего развития (игры, игрушки, семья, еда, одежда, школьные навыки и т.п.) и поэтому всегда вызывают у детей живой эмоциональный отклик. Они охотно поют «вместе» или «для» слоненка и обезьянки и «учат» их, как нужно поступать в тех или иных ситуациях.

Практически любая тема программы может быть изложена в сказочно-игровом виде. Следует признаться, что в нашем случае главными героями сказки Слоненок и Обезьянка стали случайно – после просмотра мультфильма «38 попугаев». Возможно, было бы лучше использовать героев английских сказок – медвежонка Winnie-the-Pooh и кролика Rabbit или Ruffy-Tuffy, но в этом случае мы были бы связаны авторским сюжетом в выборе как лексики, так и прочих составляющих (игр, песен, стихов и т.п.).

При самостоятельном сочинении учителем сказки таких ограничений не возникает. Следовательно, каждый учитель может использовать наиболее близких ему сказочных героев. Главное требование здесь – *один из героев должен быть более положительным, чем другой*. Этот конфликт характеров, во-первых, будет служить источником развития действия сказки, а во-вторых, позволит реализовать ряд воспитательных моментов. Пары могут быть любые: Буратино и Мальвина, Белоснежка и гномы, Крокодил и Чебурашка. Однако мы заметили, что мальчики лучше реагируют на ситуацию, если положительный персонаж мужского рода. Видимо, происходит идентификация по половому признаку, что возвышает их в своих собственных глазах, либо сказывается воспитание в неполных семьях и почти полное отсутствие лиц мужского пола в сфере образования и воспитания дошкольников. Для девочек подобной закономерности не отмечено. Кроме этого, герои *должны быть знакомы детям и любимы ими*.

Что касается требований к сюжету, то ситуации, в которые попадают герои, также должны лежать в области интересов и жизненного опыта детей (игра, общение с друзьями, режимные моменты, отношения с близкими и т.п.) и **обязательно** должны иметь *положительный выход*.

Сказка как формо- и сюжетообразующий фактор совершенно логично переходит на занятии в дидактическую игру. Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят конкретной ситуации (возраст детей, цель обучения, время занятий, количество детей в группе и т.п.), но, поскольку игровая форма занятия выступает как средство стимулирования детей к учебной деятельности, можно выделить следующие направления реализации игровых приемов: 1) дидактическая цель ставится в форме игровой задачи; 2) учебная деятельность подчиняется правилам игры; 3) учебный материал используется в качестве ее средства; 4) в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; 5) успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом¹.

В дошкольной педагогике сложилось традиционное деление дидактических игр на игры с предметами, игры настольно-печатные (лото, пазлы, домино) и словесные. Игры с предметами дают возможность решать различные воспитательно-образовательные задачи: расширять и уточнять знания детей, развивать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, различение, обобщение, классификация), совершенствовать как родную, так и иноязычную речь, воспитывать произвольность внимания, памяти, поведения. Особое место среди игр с предметами занимают сюжетно-дидактические игры и игры-инсценировки (или с элементами драматизации). Помимо непосредственного действия с предметами дети выполняют определенные роли, подчиняются определенным правилам поведения,

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. URL : <http://school-history.myl.ru/publ/4-1-0-10>

условиям игры. (Забегая вперед, следует отметить, что именно такие игры успешно применяются на занятиях английским языком).

Словесные игры отличаются тем, что в них процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане, без опоры на наглядность, беспредметно. Среди этих игр назовем потешки, стихи, считалки, скороговорки и чистоговорки и т.п., которые также предоставляют широкие возможности для использования на занятиях английским языком с дошкольниками. Помимо речевого развития, формирования фонематического слуха и просто слухового внимания с их помощью создается положительный эмоциональный настрой.

Придумывая и используя игровые приемы, учителя и воспитатели часто ориентируются только на интерес детей к игре, считая, что наличие игровых моментов уже само по себе интересно и эффективно. Это не совсем так: во-первых, содержание игровых задач и действий должно соответствовать знаниям детей об окружающем мире и их интересам; во-вторых, в каждом игровом приеме должны быть игровая задача и игровые действия. В противном случае ребенок фактически не принимает игру, теряет к ней интерес, и игровое воздействие оказывается малоэффективным. Кроме того, необходимо, чтобы сам взрослый (учитель, воспитатель, родитель) эмоционально и заинтересованно реагировал на «происходящее», проявляя соответствующие чувства и разумно сочетая игровые и деловые отношения, плавно и незаметно переходя от игры к прямому обучению и наоборот. Поэтому отбор заданий игрового характера следует проводить, руководствуясь определенными принципами. Прежде всего такое задание должно учитывать возрастные особенности дошкольников и соответствовать им (например, четырехлетние дети любят «контактные» игры, где можно догнать и задержать товарища или прикоснуться к нему).

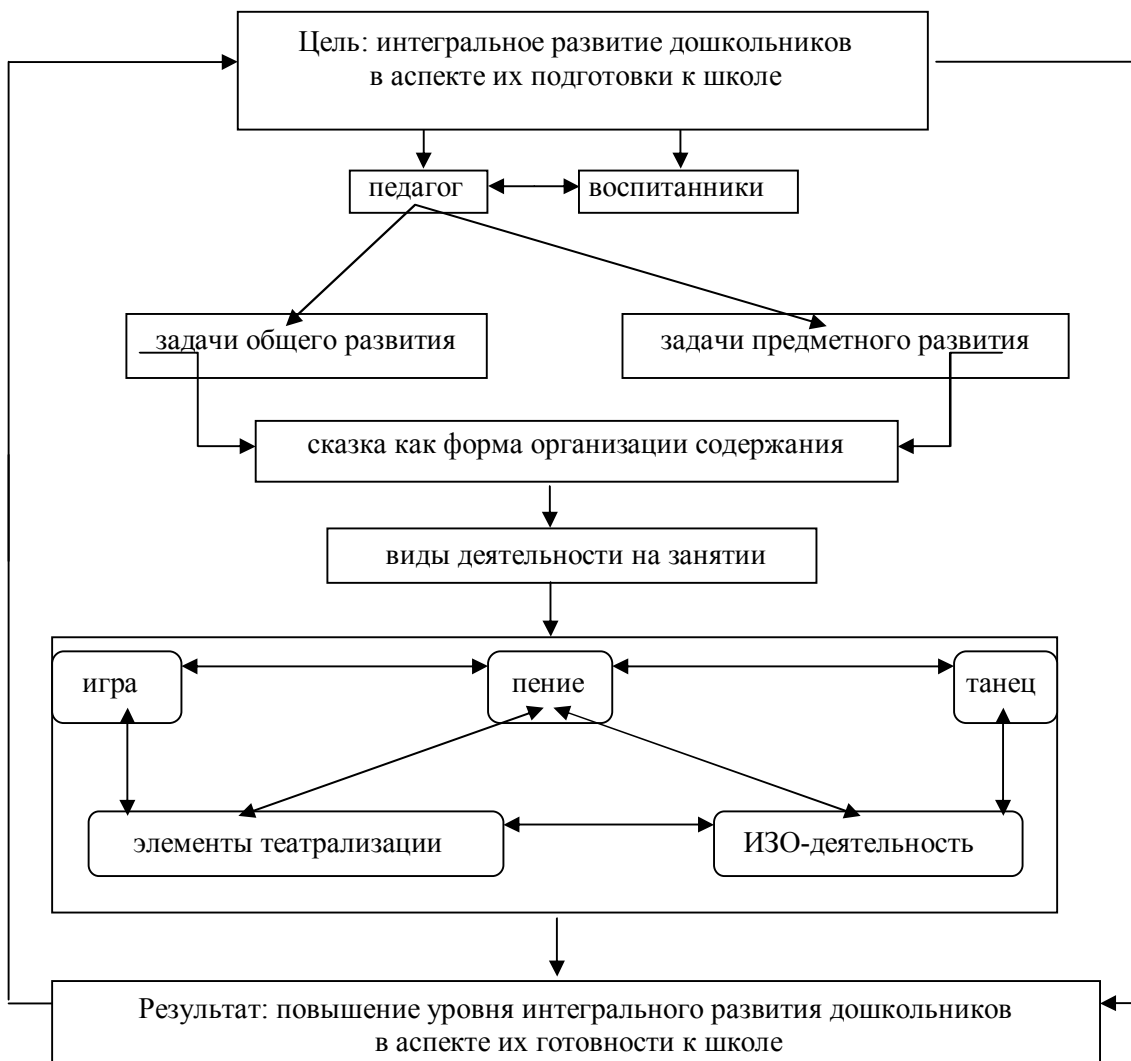
Из этого принципа также следует, что задания должны быть доступны детям, лежать в зоне их ближайшего развития. Учитывая произвольный характер внимания и памяти детей, игровые задания должны быть интересны детям, а значит, они должны быть введены ярко, ново, необычно (как раз тут и помогает сказочный сюжет!). Задания призваны вовлекать в действие как можно больше детей, в идеальном варианте – всю группу, т.е. должен реализовываться принцип всеобщей активности. Скучающих быть не должно! При этом учитель, зная особенности конкретных детей (застенчивые, гиперактивные и т.п.), может подобрать им соответствующую роль в игре. Личностно ориентированный подход в данном случае просто необходим.

Разумеется, при отборе заданий игрового характера следует учитывать их коммуникативную направленность, т.е. насколько усвоение данного материала поможет иноязычному общению и будет стимулировать его. Аутентичные песенки и рифмовки, музыкально-дидактический материал, специально сочиненный для усвоения каких-либо лексических единиц и речевых образцов, музыкально-ритмические движения и упражнения, способствующие развитию невербальной коммуникации, сюжетные картинки – все это должно составлять арсенал учителя иностранного языка, работающего с дошкольниками.

Не следует забывать, что любое задание решает еще и воспитательную задачу: воспитывать внимательное, гуманное отношение к партнеру по игре, чувство взаимопомощи и поддержки, честность. Введение в игру фраз-клише речевого этикета на иностранном языке способствует воспитанию вежливости.

Но любое игровое задание должно прежде всего оставаться игрой для того, чтобы реализовать свою развлекательно-релаксационную функцию. Эта функция

состоит в том, чтобы создать на занятии благоприятную атмосферу; превратить его в интересное и необычное событие, в сказку и тем самым снять эмоциональное напряжение, вызванное нагрузкой на нервную систему ребенка при обучении иностранному языку. Одним из важнейших достоинств игры также является то, что она предоставляет возможность взаимодействия детей между собой (а на занятии – и с педагогом). В этом взаимодействии и осуществляется развитие детей, в т.ч. социальное. Возможная модель интегрального развития детей на занятии английским языком по интегративной методике представлена на рисунке.



Модель организации занятий иностранным языком с детьми 4–6 лет по интегративной методике

Под целью – интегральным развитием личности дошкольников – понимается такое интеллектуальное, эмоционально-волевое и социально-культурное развитие детей, которое обеспечит их успешное обучение в школе и дальнейшую взрослую жизнь в качестве активной, творческой, свободной личности. Реализа-

ция этой цели осуществляется через взаимодействие педагога и воспитанников, осуществляемое в форме учебно-игрового процесса, направленного на интегральное развитие личности. В процессе взаимодействия решаются конкретные задачи общего и предметного развития. К задачам общего развития относятся развитие познавательных и эмоционально-волевых процессов, воспитание навыков общения, к задачам предметного развития – развитие фонематического слуха, произносительных навыков, речевого интонирования, интереса и уважения к культуре стран изучаемого языка. Формой организации содержания выступает сказка как литературная форма: весь курс занятий (3 года) и каждое отдельное занятие представляют собой сказку с продолжением, объединенную одними героями и сквозным сюжетом. Содержание каждого занятия реализуется в разных видах деятельности, значимых для детей дошкольного возраста: игре, музицировании, ритмопластике, драматизации, рисовании, слушании сказок, общении, причем эти виды взаимосвязаны и обуславливают друг друга.

В результате актуализации данной модели, как доказано нашими экспериментальными исследованиями, происходит повышение уровня интегрального развития дошкольника, что, в свою очередь, позволяет стремиться по той же модели к более высокому результату.

Таким образом, занятия иностранным языком по интегративной методике, гармонично сочетающей игру, общение, драматизацию, ритмику, изобразительную и музыкальную деятельность детей при использовании сказки как сюжетобразующего элемента, являются эффективным средством интегрального развития детей дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Гудкова, Л.М. Стихи и сказки на уроках английского языка в начальной школе [Текст] : учеб.-метод. пособие. – М. : АСТ: Астрель ; Профиздат, 2005. – 366 с.
2. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. – URL : <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>
3. Нельзина, Е.И. Обучение дошкольников иностранному языку на интегративной основе (на материале немецкого языка) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Пермь. – 185 с.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Электронный ресурс]. – URL : <http://school-history.myl.ru/publ/4-1-0-10>

Т.Н. Матвиенко

КОНЦЕПЦИЯ «ОБРАЗОВАНИЯ-ПАЙДЕЙИ» ПОЛЯ МИШЕЛЯ ФУКО

Анализируется сущность педагогической концепции «образования-пайдейи» П.М. Фуко. Показана специфика функционирования современных образовательных институтов как механизмов социального подчинения и контроля.

дисциплина, власть-образование, био-власть, индивидуализация, дискурс.

Педагогическое наследие выдающегося французского философа, историка, культуролога, мыслителя, педагога, политического и общественного деятеля, социального реформатора Поля Мишеля Фуко (Foucault, 1926 – 1984) относится к классике мировой педагогической мысли XX века. Вместе с тем, несмотря на теоретическую и практическую значимость концепции П.М. Фуко, его педагогическая теория и деятельность в отечественной педагогической историографии никогда не составляли предмета отдельного, специализированного исследования. До настоящего времени в российской педагогике нет ни одной работы (тезисов, статьи, монографии, диссертации), посвященной педагогическому наследию Фуко.

Педагогические взгляды Поля Мишеля Фуко формировались в просветительских традициях и идеях континентальной философии, структурализма, постструктурализма и в целом Франкфуртской школы постмодернизма. При этом значительное влияние на становление его педагогических идей оказали такие философы, как Луи Альтюссер, Жорж Батай, Гастон Башляр, Морис Бланшо, Георг Гегель, Жорж Дюмезиль, Жан Ипполит, Жорж Кангилем, Иммануил Кант, Карл Маркс, Фридрих Ницше, Фердинанд де Соссюр, Мартин Хайдеггер¹.

При том, что основной фокус социально-философских исканий Фуко константно куммулировался на исследовании бессознательных феноменов социальной реальности в различные исторические периоды, его научные интересы охватывали многие области. Ему принадлежат более десятка монографий и сотни статей, посвященных широкому кругу экзистенциальных проблем – в медицине, биологии, литературе, языкознании, истории и в том числе в образовании. Действительно, педагогической тематикой так или иначе проникнуто все научное наследие П.М. Фуко – его «история идей», «эпистемологическое учение», «этическая концепция», теория культуры, политическая философия и социология².

Становление оригинальной философии и педагогических взглядов Фуко прошло несколько этапов. Можно выделить три периода развития социально-просветительского учения французского ученого. Вначале он переосмыслил существующую «историю систем познания» (history of systems of thought) и исследовал феномены «знания» и «дискурса», правила и процедуры их формирования, распространения и результаты их влияний. Затем его исследования были посвящены вопросам взаимоотношений государственной власти, государственных учреждений и отдельной личности. Педагогическая тематика выходит на одно из первых мест в творчестве Фуко после его участия в парижской студенческой революции 1968 года³.

В целом критическое исследование проблем образования – одна из центральных проблем научного творчества П.М. Фуко. Наиболее полно свои педагогические воззрения он изложил в третьей части фундаментального труда «Надзирать и наказывать», вышедшей в 1986 году.

Следует отметить, что в педагогических вопросах Фуко воздержался от однозначных теоретических утверждений (сам автор именовал это «де-сосредоточением» интеллектуального авторства), но вместе с тем многие исследователи его науч-

¹ Мишель Д. Мишель Фуко в стратегиях субъективации: от «Истории безумия» до «Заботы о себе». Саратов : АСОУ, 1999. С. 6.

² Бейсенова Г.А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования : сб. ст. / под ред. К.С. Пигрова. СПб., 2004. С. 33.

³ Мишель Д. Мишель Фуко в стратегиях... С. 8.

ного наследия отмечают, что его работы имеют ярко выраженный теоретизированный вид¹.

Основными категориями, посредством которых Фуко выражает свои педагогические взгляды, являются социально-философские понятия, многие из которых были предложены непосредственно самим автором: «клиника», «власть», «безумие», «неразумие», «дисциплинарная структура власти», «био-власть», «забота о себе», «знание»².

Само понятие «образование» в педагогическом наследии П.М. Фуко рассматривается в нескольких категориях. Образование как педагогический процесс представляет собой целенаправленное и активное формирование личности, а следовательно, целенаправленное и активное изменение учителем ученика. Образование – это не сама жизнь человека, а только его подготовка к реальной жизни. При том, что ученик в школьном возрасте еще не знает своих целей, образование ставит его безотносительно собственной воли в соответствии с «высшим законом», предписанным иными людьми. Образование всегда протекает во имя «высшего закона»³. Образование как социальный институт в современном мире представляет собой высокоразвитую социально-политическую и общественно-политическую институцию. Но так как образование есть формирование «другого человека» в ученике, то в этом смысле данная категория имманентно представляет собой насилие⁴. Образование как социальный институт в современном западном обществе является системой ограничения свободы личности. Исходя из этого, система образования – один из важнейших инструментов функционирования государственной власти в западной цивилизации.

Западное демократическое общество, согласно Фуко, функционирует в соответствии с «правилом большинства» и поэтому требует, чтобы значительный процент населения участвовал в голосовании в соответствии с «общепринятыми правилами». Именно посредством образования школа США и Западной Европы прививает будущим гражданам «нужное» представление об истории и современности, «нужные» культурные и социальные ценности. В современных учебных заведениях, учащийся подобен солдату, «который всегда рассматривается более как перемещаемая боевая единица, чем храбрость или честь»⁵.

При этом одна из подобных «скрытых» задач школы в современном мире заключается в выработке послушания не только у детей, но также и у их родителей: «... контролировать родителей, извлекать от них пользу, использовать их жизненные успехи, их ресурсы, их благочестие и их мораль»⁶. Таким образом, созданный в современном обществе «глобальный паноптикум» посредством школы пристально надзирает над взрослыми в их собственных домах, отслеживая, «... знают ли они катехизис и какие имеют проблемы» и даже «в какое время они ложатся спать»⁷.

¹ Мишель Д. Мишель Фуко в стратегиях... С. 8.

² McHoul A., Grace, W. A Foucault primer: Discourse, power and the subject. New York : State University of New York Press, 1993. P. 22.

³ McHoul A., Grace, W. A Foucault primer... P. 22.

⁴ Там же. P. 23.

⁵ Foucault P.M. Discipline and punish: The birth of the prison / A. Sheridan, Trans. New York : Vintage, 1979. P. 164.

⁶ Foucault P.M. Discipline and punish... P. 211.

⁷ Foucault P.M. Discipline and punish... P. 212.

Поскольку школа – это государственное заведение, в котором учащиеся приучаются к дисциплине и порядку, обучаются правилам и предписаниям власти, то и сам феномен знаний становится еще одним инструментом функционирования власти. Нормализация мнений, по Фуко, является одной из главных функций дисциплинарных технологий вообще. При этом понятие дисциплины кроме традиционного имеет еще два значения – наказание и система установленного знания. Вот почему наука в современном мире является важнейшим фактором регулирования дисциплинарного общества: «Формирование нового знания и усиление власти – это тождественные процессы»¹.

Следующее важное понятие, обоснованное П.Фуко, – это «власть-знание», т.е. власть, органически и неразрывно связанная со знанием, опирающаяся на науку в своем стремлении к эффективности. Составление статистических «таблиц национальных богатств и их обращения», «развитие теории социального сочетания интересов», «теории общественного договора», педагогической теории и в целом всего социогуманитарного знания – все это является проявлением «власти-знания» в современном мире².

Применительно к любой социальной сфере «власть-знание» становится так называемой «био-властью» (bio-pouvoir). В последней главе «Право на смерть и власть над жизнью» работы «Воля к знанию» Фуко отмечает «...быстрое развитие в классическую эпоху различных дисциплин: школ, коллежей; появление в поле политических практик и экономических наблюдений проблем рождаемости, долголетия, общественного здоровья, жилища, миграции – словом, взрыв различных и многочисленных техник подчинения тел и контроля за населением. Так открывается эра био-власти»³.

Современная власть культивирует жизнь, превращая ее в политический объект. В эпоху «био-власти» существующие педагогические теории сконцентрированы на общей задаче «анатомо-политического дисциплинирования» личности.

Школа как один из основных дисциплинарных институтов в обществе есть и один из способов, какими власть «укладывает» явления в свою «априорную форму созерцания». Указанная система «био-власти» является необходимым элементом в развитии современной капиталистической системы⁴. Она реализуется двумя основными способами – либо посредством подчинения тела через укрепление дисциплины в школе (т.е. тактики и методики обучения и воспитания, дрессировки, управления, контроля, использования сил и способностей человека), либо через контроль за рождаемостью и смертью (Фуко называет это биополитикой популяции).

Поскольку школа уполномочена преподавать научные сведения, школьные знания также выступают средством подчинения и контроля над личностью учащегося. Бюрократы от образования определяют, что и в каком объеме учащиеся должны изучать. Они делят все учебные программы на «возраст-соответствующие» и «сорт-соответствующие» части, а затем объединяют эти части в единые дисципли-

¹ Там же. С. 224.

² Мишель Д. Мишель Фуко в стратегиях... С. 18.

³ Цит. по: Sheridan, A. Michel Foucault: The will to truth. London : Routledge, 1980. P. 114.

⁴ Там же. С. 245.

линарные предметы, учебные программы и государственные образовательные стандарты. Учитель всегда обладает своеобразной монополией на знание.

Констатируя наличие в существующей в системе образования современного западного общества системы насилия, надзора и подавления личности учащегося, П.М. Фуко отмечает, что при этом абсолютный контроль над личностью установить невозможно. В природе человека всегда присутствует сопротивление подавлению его свободы. Власть изобретает все более и более изощренные способы наблюдения и контроля, что, в свою очередь, порождает и все более и более утонченные методы сопротивления¹.

С позиций критического анализа всей западной цивилизации Фуко декларирует, что необходимо спасти ее от самой себя. Он призывает ограничить влияние взрослой жизни на детство, так как современный взрослый человек часто является безумным. Достижение подобной цели возможно только посредством всесторонних качественных преобразований школы².

Одним из первых современных западных мыслителей Фуко использовал древнегреческое понятие «пайдейя» как образ и идеал человеческой личности. Духовно-нравственное самосовершенствование и воспитание человека, отмечал он, «лежит через философию или воспитание-*paideia*»³. Последняя, в свою очередь, «...все более приобретает медицинский оттенок. Формировать, образовывать себя и заботиться о себе – два эти занятия суть взаимосвязаны⁴.

Система образования должна являться не местом эзотерического и книжного знания, а целостным «храмом природы». Называя подлинную школу «храмом природы», Фуко подчеркивает, что настоящее образование – это путь к духовности и непрерывающаяся дорога познания. В этой новой школе «совсем не будут учить тому, во что верили стародавние учителя, но это будет формой истины, открытой всему, что проявляет ежедневный опыт»⁵.

Возвращение к античной «заботе о себе» есть единственное средство спасения современной западной цивилизации. В то же время античные идеалы свободной и самодостаточной личности есть идеальный образ всякого педагогического воздействия.

Относительно того, каковыми должны быть цели и задачи подобного образования-пайдейи, Фуко однозначно утверждает, что поскольку в человеке обнаруживается единство темных, глубинных слоев подсознания и высоких устремлений, то возвышение последних педагогическими усилиями и составляет цель истинного обучения и воспитания. Как воспитать свободную личность свободными средствами – вот предмет педагогических исканий Фуко⁶.

Свободную личность отличают индивидуальность и критичность суждений: «Два человека могут одновременно сказать одно и то же, но, поскольку их двое, будет

¹ Foucault P.M. Maurice Florence // Michel Foucault, 1998. Foucault James D. Faubion, ed., Michel Foucault: Aesthetics, Method and Epistemology. Essential Works of Foucault: 1954–1984. Vol. 2. New York : The New Press. 1998. p. 460.

² Там же.

³ Приводится по: Pitsula J.M. Unlikely Allies: Hilda Neatby, Michel Foucault, and the Critique of Progressive Education // Canadian journal of education. 2001. № 26 (4). P. 383.

⁴ Фуко П.М. История сексуальности III: Забота о себе. Киев ; М. : Интрада. 1998. С. 62.

⁵ Там же. С. 67.

⁶ Pitsula J.M. Unlikely Allies: Hilda Neatby, Michel Foucault, and the Critique of Progressive Education. P. 281.

два разных акта высказывания», а также самостоятельное отношение ко всякой истине: «Написать книгу – это всегда в некотором смысле уничтожить предыдущую»¹.

Поскольку система образования в современном мире есть политически-бюрократический способ поддержания контроля над человеком, что представляет собой, по словам Фуко, «смертельную болезнь современности», то всякое повышение свободы учащегося неизбежно приводит к ее разрушению. Современная школьная система самоликвидировалась бы, если бы все учащиеся сами определяли цели и задачи своего образования. Гармоничное единство учителя и ученика посредством свободы каждого из них есть первейшая категория настоящего образования. В целом, по мнению П.М. Фуко, альтернатив у всесторонней гуманистической реформы западноевропейской школы не существует.

Список использованной литературы

1. Бейсенова, Г.А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования [Текст] : сб. ст. / под ред. К.С. Пигрова. – СПб., 2004. – 318 с.
2. Михель, Д. Мишель Фуко в стратегиях субъективации: от «Истории безумия» до «Заботы о себе» [Текст]. – Саратов : АСОУ, 1999. – 122 с.
3. Фуко, П.М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы [Текст]. – М. : Правда, 1999. – 317 с.
4. Фуко, П.М. Рождение клиники [Текст]. – М. : Логос, 1998. – 422 с.
5. Фуко, П.М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет [Текст]. – М. : Книга, 1996. – 531 с.
6. Фуко, П.М. История безумия в классическую эпоху [Текст]. – СПб. : А-сэд, 1997. – 576 с.
7. Фуко, П.М. История сексуальности III: Забота о себе [Текст]. – Киев ; М.: Интрада, 1998. – 297 с.
8. Фуко, П.М. Рождение клиники [Текст]. – М. : Книга, 1998. – 422 с.
9. Foucault, P.M. Chapter 11: 17 March, 1976 – Lecture [Text] // 'Society must be defended': Lectures at the College de France, 1975-1976 [Text] / D. Macey, Trans. – New York : Picador, 2003. – 315 p.
10. Foucault, P.M. Discipline and punish: The birth of the prison [Text] / A. Sheridan, Trans. – New York : Vintage, 1979. – 433 p.
11. Foucault, P.M. Maurice Florence [Text] // Michel Foucault, 1998. Foucault James D. Faubion, ed., Michel Foucault: Aesthetics, Method and Epistemology. Essential Works of Foucault: 1954-1984. Vol. 2. – New York : The New Press, 1998. – 714 p.
12. Foucault, P.M. A Conversation with Michel Foucault. Partisan Review [Text] / P.M. Foucault, J.K. Simon. – № 38. – 224 p.
13. McHoul, A. A Foucault primer: Discourse, power and the subject [Text] / A. McHoul, W. Grace. – New York : State University of New York Press, 1993. – 299 p.
14. Pitsula, J.M. Unlikely Allies: Hilda Neatby, Michel Foucault, and the Critique of Progressive Education [Text] // Canadian journal of education. – 2001. – № 26 (4). – 537 p.
15. Popkewitz, T.S. Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices [Text] / T.S. Popkewitz, M. Brennan ; Popkewitz & Brennan (eds.) // Foucault's challenge; Discourse, knowledge and power in education. – New York : Teachers College Press, 1998. – 226 p.
16. Sawicki, J. Disciplining Foucault: Feminism, power and the body [Text]. – New York : Routledge, 1991. – 424 p.

¹ McHoul A., Grace W. A Foucault primer: Discourse, power and the subject. P. 103.

17. Sheridan, A. Michel Foucault: The will to truth [Text]. – London : Routledge, 1980. – 277 p.

18. Wain, K. Foucault, Education, the Self and Modernity [Text] // Journal of Philosophy of Education. – 1996. – № 30 (3). – 449 p.

Е.Н. Мишакова

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДЕТСКИХ САДОВ В РОССИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

Рассматривается процесс становления концепций дошкольной педагогики в системе научно-педагогического знания России начала XX века. Реконструированы концепции воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возрастов с выделением педагогического, психологического, физиологического, гигиенического, социально-эстетического аспектов.

детский сад, ребенок, дошкольное образование, дошкольное воспитание, свободное воспитание, разумное свободное воспитание.

В конце XIX – начале XX века в России стали появляться детские сады, реализующие инновационные идеи воспитания и образования детей дошкольного возраста. Этот процесс был тесно связан с изменением социально-экономического и культурно-бытового положения женщин. Уравнивание женщин в правах с мужчинами в общественной, трудовой и семейной жизни создавало предпосылки для их эмансипации. Поэтому интенсивное развитие детских садов было обусловлено и так называемым «женским вопросом», обострившимся в России в связи с вовлечением женщин в процесс общественного производства. Вместе с тем четкой, отлаженной системы дошкольных учреждений в дореволюционной России не было. Ведомственная разобщенность, мозаичность, свойственные начальной школе, были характерны и для дошкольных учреждений.

Первые детские сады в России появились в 60-х годах XIX века по инициативе частных лиц, благотворительных и филантропических обществ, некоторых передовых земств. Детских садов было мало, и, за редким исключением, все они были платными. Государство не принимало участия в их организации. Направление воспитательной работы и подбор персонала всецело зависели от лиц, содержавших детские сады.

В предвоенные годы общественно-педагогические организации пытались регулировать открытие детских садов и качество воспитательного и образовательного процессов в них. Так, в архивных материалах 1913 года встречаются данные о том, что Санкт-Петербургским обществом содействия дошкольному воспитанию были опубликованы «необходимые сведения для желающих открыть детский сад»¹. Для того, чтобы открыть детский сад, требовалось разрешение по-

¹ Морозов А.Г. Дошкольные учебно-воспитательные учреждения Казанского учебного округа в начале 20 века // Изв. Саратов. ун-та. 2009. Т. 9, вып. 2. С. 60. (Серия «История. Международные отношения»).

печителя учебного округа или директора народных училищ; к прошению должны были прилагаться учебный план в двух экземплярах и свидетельство об образовательном цензе заведующего лица. В «сведениях» указывалось, что занятия должны вестись ежедневно, кроме воскресных и праздничных дней. Обязательными считались такие занятия, как беседа, ручной труд, подвижные игры, лепка, пение и рисование. Указанные виды деятельности дошкольников выступали в качестве инновационных средств, способствующих развитию их интеллектуальных способностей. Проблемы умственного, физического и психического развития детей не только широко обсуждалась в педагогической периодике, но и решались в ходе практической деятельности детских садов. В Уставе Санкт-Петербургского общества содействия дошкольному воспитанию также предлагалась информация об обстановке и содержании детского сада. Информация складывалась из ответов на вопросы анкеты, которая имела характер отчета, предлагаемого Обществом детским садам, находившимся в его ведении.

Безусловно, в дореволюционный период детские сады, находившиеся под патронажем общественно-педагогических организаций, в своей образовательной деятельности опирались на передовые для того времени идеи и концепции. Самыми распространенными были следующие: «свободное воспитание» (идеальный детский сад К.Н. Вентцеля), «разумное свободное воспитание» (детские сады М.Х. Свентицкой, А.С. Симонович, Л.К. Шлегер), системы М. Монтессори (детский сад Ю.И. Фаусек) и Е.И. Тихеевой¹.

В основу «Дома свободного ребенка» также была положена идея свободного воспитания в трактовке К.Н. Вентцеля, который осенью 1905 года провозгласил «Декларацию прав ребенка» и заявил о признании за каждым ребенком права на свободу не только вообще, но и в процессе образования в частности. Педагог указывал, что «содержание образования будет определяться как природными дарованиями, так и наклонностями, вкусами и интересами каждого ребенка»². Весь процесс образования «Дом свободного ребенка» стремится обратить в процесс самообразования и сделать это с самых первых шагов, как только у ребенка возникает потребность в систематическом образовании. К.Н. Вентцель выделил несколько принципов, положенных в основу идеального детского сада. Он писал, что «Дом свободного ребенка» основан на принципе, радикально противоположном современному воспитанию, «а именно на принципе активного отношения к жизни, к природе и к тому, что называется накоплением знаний. Вместо того, чтобы в готовом пережеванном виде давать ребенку начатки знания, рассчитывая исключительно на его память, «Дом свободного ребенка» стремится вести дитя творческим путем от одной истины к другой, так чтобы весь процесс приобретения знаний был для него рядом постоянных открытий, которые, хотя оно и делает при помощи учителя и наставника, но делает все же само, и знание таким образом, является для него, как нечто, активно добытое, а не пассивно воспринятое»³.

Таким образом, «Дом свободного ребенка» был построен на принципе творческого отношения ребенка к самому себе и к той маленькой общине детей

¹ Становление и тенденции развития содержания дошкольного образования в России конца 19 – начала 20 века : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2005. С. 5.

² Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М. : Практ. знания, 1915. С. 18.

³ Там же. С. 20.

и взрослых, в которых он принимает участие. Это творческое отношение со стороны ребенка характерно не только для процесса приобретения им тех или других знаний, но и вообще для всей своей жизни, которая имеет место в самом «Доме свободного ребенка»¹.

Иной точки зрения при построении дошкольного образования и воспитания придерживались представители «разумного свободного воспитания» А.С. Симонович, М.Х. Свентицкая, Е.И. Тихеева, Л.К. Шлегер. Так, А.С. Симонович пыталась решить вопрос о соотношении целенаправленного воздействия на ребенка с предоставлением ему свободы. Она не отрицала значение наследственности в развитии личности, однако и не преувеличивала ее роли. Родившийся ребенок, утверждала она, обладает известной индивидуальностью, имеет наследственные задатки, для развития которых необходимы внешние благоприятные условия и воспитание, иначе они останутся неразвитыми, зачахнут; путем воспитания, к тому же, многое можно изменить в прирожденных индивидуальных задатках. А.С. Симонович следующим образом определила цель и назначение детского сада: «Детский сад есть воспитательное заведение для малолетних детей от 3 до 7 лет без различия сословий, религии и пола. Он не есть заведение, в котором дети только играют между собой, как дома, не руководимые никем; точно так же он не есть учреждение, в котором имеется только надзор за поведением детей, чтобы не шалили. Цель детского сада – физическое, умственное и последовательно нравственное развитие детей. Он дополняет, таким образом, недостаточное (по многим причинам) семейное воспитание и вместе с тем подготавливает ребенка к поступлению в школу. Поэтому детский сад есть связывающее звено между семьей и школой»². Таким образом, в содержание «разумного свободного воспитания» А.С. Симонович стремилась внести общие и специальные задачи детского сада и начальной школы, учитывая психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возрастов, указывая, что развитие личности ребенка в процессе воспитания идет непрерывно, воспитательно-образовательные задачи усложняются по возрастам.

По-иному идеи разумного свободного воспитания преломлялись в гуманистической концепции М.Х. Свентицкой, которая объединяла систематическое образование детей в процессе занятий и «ограниченную» самостоятельность детей в процессе игр. В книге «Наш детский сад» М.Х. Свентицкая пишет: «У нас, в России, существует два преобладающих взгляда на Детский Сад: 1) как на учреждение, служащее суррогатом семьи, куда приходится помещать детей только в силу необходимости, когда мать, по тем или другим причинам, не может отдавать свое время детям, и 2) как на первую ступень школы, где ребенок обучается грамоте, счету и иностранным языкам. Наш взгляд на Детский Сад иной. Мы думаем, что и при самых лучших условиях – пребывание ребенка в течение нескольких часов в сутки в Детском Саду так же необходимо для его правильного развития, как и дальнейшее пребывание в школе, так как ни одна семья, как бы ни были хороши ее условия, не в состоянии дать ребенку все то, что ему нужно на этой ступени жизни: гигиеническую обстановку помещения и гигиенические условия занятий;

¹ Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания... С. 21.

² Симонович А.С. Какою свободой должны дети пользоваться в детском саду // Детский сад. 1886. № 5. С. 16.

внимательный физический уход за ребенком под постоянным наблюдением врача; умственное и нравственное развитие под руководством ведущих и, по возможности, талантливых педагогов; ничем не заменимое влияние товарищей и ровную, спокойную и радостную атмосферу, в которой ребенок может свободно проявлять и развивать свои духовные силы»¹. М.Х. Свентицкая считала, что в детском саду ребенок должен чувствовать себя, как дома – просто, легко, свободно и весело. А для этого необходимо внимательное и заботливое отношение к каждому, индивидуализация приемов воспитания, отсутствие насилия над ребенком, но последовательность и твердость в исполнении раз поставленных требований, достаточное количество интересных игр и занятий, общая атмосфера спокойствия, ласки.

Е.И. Тихеева, развивая идеи разумного свободного воспитания, ведущую роль в развитии ребенка отводила занятиям, организованным в соответствии с планом. Для этого необходимо использовать программу, которая давала бы направление воспитательно-образовательной работе, в общих чертах определяя ее содержание и формы и вооружая воспитательницу перспективой, не регламентируя ее в деталях. Высокие требования Е.И. Тихеева предъявляла к личности воспитательницы. Она считала, что воспитанники в детских садах должны ежедневно получать горячие завтраки, что у каждого детского сада должен быть свой участок (садик или дворик).

Е.И. Тихеева совершенно справедливо считала, что идея единства и преемственности воспитания детей в семье, в детском саду и школе способствует формированию личности в соответствии «с высшими законами, социальными и этическими». По ее мнению, необходима такая система, которая помогла бы воспитать «человека в лучшем значении этого слова и обеспечила бы всестороннее развитие личности человека, начиная с раннего возраста»².

В отличие от М.Х. Свентицкой, в педагогической системе Е.И. Тихеевой прослеживается сочетание строгой систематичности и свободы в образовании детей, что и составляло своеобразие ее понимания дошкольного образования и его содержания.

Л.К. Шлегер, напротив, предлагала отказаться от программно-плановых занятий и перейти к свободным занятиям на основе удовлетворения интересов детей – их «плана жизни»³. Она писала, что руководимый ею коллектив дошкольного учреждения был вынужден наряду со свободными занятиями проводить занятия обязательные с целью закрепления детьми жизненных впечатлений.

Более диалектично к пониманию свободы и ее необходимости подошла Ю.И. Фаусек. Она считала, что ребенку можно предоставить лишь «относительную» свободу в процессе приобретения знаний, поскольку свобода детей имеет пределом общие интересы коллектива⁴. По ее мнению, система М. Монтессори является спасительным маяком к движению вперед. Цель образовательной работы Ю.И. Фаусек видела в подготовке детей к жизни. Занятия с дидактическим материалом составляли основу содержания дошкольного образования. Следует отметить, что само ее понимание свободы и практическая деятельность вступали в противоре-

¹ Свентицкая М.Х. Наш детский сад. М., 1913. С. 2.

² Тихеева Е.И. Современный детский сад, его значение и оборудование / сост. М.Я. Морозова, Е.И. Тихеева. СПб., 1914. С. 28.

³ Шлегер Л.К. Практическая работа в детском саду. М. : Практ. знания, 1915. С. 15.

⁴ Фаусек Ю.И. Детский сад Монтессори / 2-е изд. М. ; Л. : Гос. изд., 1926. С. 123.

чие с системой М. Монтессори. Ю.И. Фаусек видела основную роль воспитательницы в содействии свободному развитию ребенка, невмешательстве в работу ребенка с дидактическим материалом. Хотя на практике она не столько помогала детям в самостоятельной работе, сколько обучала их путем проведения индивидуальных уроков. Отличительной чертой детского сада Ю.И. Фаусек являлось то, что она проводила не только индивидуальные занятия, но и групповые. Вокруг воспитательницы собиралась группа детей, которые состязались, кто быстрее, лучше что-то сделает или угадает, чего также не было в системе М. Монтессори. Имели место и такие занятия, на которых сами дети выступали в роли воспитателя, давали друг другу материалы, задания и сами их проверяли. Детский сад Ю.И. Фаусек был удачным примером развития «разумной свободы» в образовании детей дошкольного возраста в России.

Итак, приверженцы теории «свободного воспитания» настаивали на предоставлении абсолютной свободы детям в поступках, действиях и выступали против любого ограничения развития личности ребенка программой или занятиями по принуждению. Напротив, целью дошкольного образования представители теории «разумного свободного воспитания» видели в предоставлении ребенку свободы в познании, деятельности и «разумном» руководстве со стороны взрослого. Поэтому в содержание дошкольного образования и воспитания они предлагали включать свободную деятельность детей и предлагаемые взрослым занятиям.

Таким образом, в России начала XX века процесс становления и развития детских садов происходил в проблемном поле инновационных педагогических идей «свободного воспитания» и «разумного свободного воспитания», что свидетельствовало о его четкой гуманистической направленности.

Список использованной литературы

1. Белая, К.Ю. Листая страницы истории [Текст] / К.Ю. Белая, Л.М. Волобуева // Из истории дошкольного воспитания в Москве. – М., 1997. – С. 14–25.
2. Вентцель, К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад [Текст]. – М. : Практ. знания, 1915. – 107 с.
3. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому [Текст] / сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М. : Карапуз, 2000. – 272 с.
4. Морозов, А.Г. Дошкольные учебно-воспитательные учреждения Казанского учебного округа в начале 20 века [Текст] // Изв. Саратов. ун-та, 2009. – Т. 9, вып. 2. – (Серия «История. Международные отношения»).
5. Свентицкая, М.Х. Наш детский сад [Текст]. – М., 1913. – 68 с.
6. Симонович, А.С. Какою свободой должны дети пользоваться в детском саду [Текст] // Детский сад. – 1886. – № 5. – С. 13–18.
7. Становление и тенденции развития содержания дошкольного образования в России конца XIX – начала XX века [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2005. – 24 с.
8. Тихеева, Е.И. Современный детский сад, его значение и оборудование [Текст] / сост. М.Я. Морозова, Е.И. Тихеева. – СПб., 1914. – 110 с.
9. Фаусек, Ю.И. Детский сад Монтессори [Текст] / 2-е изд. – М. ; Л. : Гос. изд., 1926. – 224 с.
10. Шлегер, Л.К. Практическая работа в детском саду [Текст]. – М. : Практ. знания, 1915. – 80 с.

КОНЦЕПЦИИ ИНТЕГРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ИНДИИ XIX – XX ВЕКОВ

В статье характеризуются педагогические концепции Индии, базирующиеся на взаимосвязи нравственного, умственного, эстетического и физического развития личности. В фокусе внимания автора оказываются идеи интегральной педагогики индийских мыслителей М. Ганди, Р. Тагора и А. Гхоша, обосновывавших необходимость всестороннего и гармоничного развития общества и человека.

интегральная педагогика, гармоничное развитие личности, целостное представление, единение с природой, взаимосвязь духовно-нравственного, умственного, эстетического и физического развития.

Говоря о формировании гармонично развитой личности как главной задаче интегрированного обучения, о связи образования с реальными общественными потребностями, важно отметить богатейшее наследие общественно-педагогической мысли Индии XIX–XX веков, идеи которой востребованы в современной мировой педагогике. Особенность концепций восточных мыслителей состоит в том, что в них они стремились соединить аспекты духовного самосовершенствования с деятельным существованием человека в мире. Так, идеи Мохандаса Карамчанда Ганди, Рабиндраната Тагора и Ауробиндо Гхоша об осуществлении в мире всеобщей гармонии нашли свое выражение в практике многих восточных и западных школ.

Разработка концепции новой индийской школы неразрывно связана с именем идеолога и вождя национально-освободительного движения Мохандаса Карамчанда Ганди. Известный как Махатма Ганди, проповедник философии ненасилия, он выступал за коренное реформирование системы образования, сложившейся в колониальный период. Концепцию национальной школы, которая является составной частью его философско-этического учения, он разработал и выдвинул в начале 20-х годов XX века. Под образованием он понимал «всестороннее развитие всего лучшего, что заложено в ребенке и в человеке: тела, ума и духа»¹. Тело, ум и душа человека составляют единое целое, между ними существует органическая взаимосвязь, и развивать интеллектуальные, духовные и физические задатки личности следует одновременно. В триаде «тело, ум и дух» Ганди отдавал безусловное предпочтение развитию духовных начал. В романе «Моя жизнь» подчеркивается: «Но я всегда отводил первое место воспитанию души или формированию характера. ...Я считал формирование характера основой воспитания и был уверен в том, что если эта основа будет прочно заложена, то дети ... смогут научиться всему остальному»².

Духовное образование – это воспитание в человеке высоких моральных качеств. Действенным средством развития духовных, интеллектуальных и физических задатков индийский педагог считал производительный труд. Наиболее пол-

¹ Супрунова Л.Л. Общественно-педагогическая мысль Индии (конец XIX – I половины XX века) // Педагогика. 1995. № 5. С. 107.

² Ганди М.К. Моя жизнь. М., 1969. С. 290.

ное выражение идея обучения посредством труда получила в разработанном Ганди в конце 1930-х годов «Проекте базового образования». В соответствии с этим планом, дети должны были получать всестороннее образование через посредство какой-либо продуктивной деятельности. Суть его заключается в том, чтобы реализовать цели и задачи образования на основе обучения детей ремеслу. В учебную программу входили рисование и пение. Такой подход предоставляет возможность сделать образование доступным для широких народных масс, заложить фундамент дальнейшего развития личности¹.

Развивая идею всестороннего развития человека, индийский писатель, поэт, композитор, художник и общественный деятель Рабиндранат Тагор полагал, что обновить общество может только личность, обладающая развитым умом и творческим воображением, активно взаимодействующая с природой посредством трудовой деятельности, личность, способная совершенствовать себя и окружающий мир². Он понимал под этим не только всестороннее развитие самого человека, но и его способность жить в гармонии с природой. Внутренней гармонии можно достичь через познание своей души и постоянную работу над собой. Отсюда вытекает главная задача школы – помочь человеку осознать свое «я» и развить стремление к нравственному самосовершенствованию на основе религиозных представлений. Этот процесс Тагор называл формированием души («духовных начал личности»).

Идеалом образовательной модели для Индии мыслитель считал систему гурукул (домов учителя), сложившуюся в древней Индии. Характерными чертами этой системы был акцент на морально-этический аспект образования, связь образования с природой, окружающей действительностью, самостоятельное овладение знаниями, взаимоуважение и сотрудничество учителя и учеников.

В противовес колониальной системе образования Тагор выдвигал свою концепцию просвещения: оно обязано быть в полной гармонии с экономической, интеллектуальной, эстетической и духовной жизнью. Учебные заведения призваны находиться в центре внимания общества и быть связанными с ним живыми нитями сотрудничества во всех областях³.

Формирование личности ребенка, по мнению писателя, должно осуществляться на основе принципа природосообразности. Как природа охраняет зародыш и создает все условия для его благотворного развития, так и общество на начальном этапе становления детского организма должно защищать ребенка от внешних трудностей и вредных влияний, предоставлять ему возможность развивать и накапливать духовные и физические силы. Для Тагора природа – не только образец для подражания, но и основной источник знаний. Только в тесном контакте с природой человек реализует себя как личность. Рабиндранат Тагор утверждал, что воспитание должно быть вверено земле и водам, небу и воздуху мира, из чьего лона мы вышли и который вскормил нас, подобно материнской груди. В общении с природой создаются благоприятные возможности для физического развития⁴.

Тагор считал, что именно природа помогает человеку воспринимать красоту окружающего мира. Вот почему особое место в формировании личности он отводил искусству. Единение с природой, по его мнению, способствует формиро-

¹ Ганди М.К. Моя жизнь... С. 235.

² Тагор Р. Собр. соч. : в 4 т. Т.3. М., 1981. С. 49.

³ Там же. С. 57.

⁴ Там же. С. 60.

ванию у человека высоких эстетических и нравственных чувств. Он выступал против единообразия в работе школы. Поскольку все люди различны, то образование должно учитывать «органическую целостность человеческой индивидуальности и развивать все ее телесные и умственные силы»¹.

Для объяснения возникновения феномена интеграции в педагогике важное значение имеет обращение к творческому наследию индийского педагога, поэта и эзотерика Ауробиндо Гхоша (Шри Ауробиндо). В созданной им философской концепции идеального переустройства общества обосновано значение синтеза индийских традиций и европейской научной мысли для современной культуры, утверждается необходимость нравственного совершенствования человека на основе общечеловеческих и национальных ценностей. Отечественные востоковеды В.В. Бродов, В.С. Костюченко, А.Д. Литман считают, что А. Гхош сыграл выдающуюся роль в установлении диалога культур Востока и Запада, раскрывая значимость индийского духовного достояния для всего человечества².

А. Гхош принадлежал к тем педагогам, которые признавали важность подготовки растущего человека к жизни в целостном и взаимосвязанном мире. Успешное решение этой задачи он рассматривал как необходимую предпосылку создания идеального общества на земле. Понятие целостности заимствовано им у философа Г. Гегеля, посвятившего около тридцати лет жизни педагогической практике. М.Н. Модзалевский, изучая искания Гегеля, выделил его основную мысль в педагогической науке: «Педагогика есть искусство делать человека нравственным: она берет человека как произведение природы и указывает путь для перерождения, для перехода его первичной, животной природы в духовную, истинно человеческую, которая должна сделаться его полной собственностью»³.

В философском учении Гхоша интересна концепция интегральной педагогики. Эта концепция направлена на формирование совершенного во всех отношениях человека, органически сочетающего в себе духовность, физическое здоровье, развитый интеллект, эстетическое отношение к самому себе, к человечеству и природе.

Идейной основой философского и педагогического творчества А. Гхоша выступает веданта – одно из главных направлений индуизма. Ведущим в его философско-эзотерической системе является принцип интегрализма. Сущность его заключается в том, что философ попытался сочетать, «интегрировать достоинства» материализма и идеализма, что определило и направленность его педагогических идей.

Ауробиндо Гхош предпринял попытку раскрыть ведущие направления формирования совершенного человека на основе взаимосвязи нравственного, умственного, эстетического и физического образования в своей концепции интегральной педагогики. В содержание нравственного образования философ включил развитие у молодежи таких качеств, как чистота помыслов, великодушие, готовность идти на жертву, контроль над своими мыслями, чувствами и поступками, бескорыстие, уравновешенность и умение находить золотую середину во всем. И в то же время он считал необходимым воспитывать позитивные свойства характера, присущие западному человеку: инициативность, рационализм, находчивость, практичность и независимость мышления. Это позволяет преодолеть

¹ Тагор Р. Собр. соч... С. 86.

² Костюченко В.С. Шри Ауробиндо: многообразие наследия и единство мысли. СПб., 1998. С. 1–12.

³ Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. СПб. : Алетейя, 2000. Ч. 2. С. 197.

разрыв между прагматизмом западной науки, направленной на установление господства над внешней природой, и идеализмом восточной философии, ориентированной на совершенствование внутренней природы человека.

Важную часть нравственного воспитания, по мнению А. Гхоша, составляет религиозное обучение и воспитание. Философ трактовал сущность религии как активную преобразующую деятельность, посвященную поиску абсолютной истины, достижению гармонии духовного и материального начал в себе и в обществе. А. Гхош утверждал, что религия должна оказывать доминирующее влияние на жизнь человека, быть ее светом и главным законом. Вместе с тем он правомерно считал, что только посредством религиозных догм нельзя воспитать нравственную личность. Подобная практика приводит к бездумному принятию вероучения, что никак не отражается на убеждениях и поведении. Более того, она может превратить человека в фанатика, приверженца обрядности.

Важный компонент концепции ученого – развитие в человеке индивидуальности как своеобразного проявления личностных качеств. При этом указывается на необходимость воспитания у молодежи чувства коллективизма, потребности и умения строить свою жизнедеятельность на основе сотрудничества и взаимопомощи. Одна из задач образования – предоставить взрослому человеку возможность усвоить нравственные нормы и правила поведения, выработать потребность и умение следовать им¹.

В умственном образовании философ обращал особое внимание на развитие у детей познавательного интереса, интеллектуальных способностей и умений самостоятельно получать знания. В качестве источников знаний он признавал как реальную действительность, так и божественную истину, которая дается человеку свыше в результате напряженных умственных и нравственных исканий. Только в этом случае знания приобретают нравственный характер и служат прогрессу общества и совершенствованию личности².

А. Гхош считал ошибкой многих педагогов то, что они занимаются тренировкой памяти ученика и при этом игнорируют развитие приемов логического мышления. Ребенок не должен повторять один и тот же материал с целью запоминания. Такой способ усвоения знаний философ называл механическим, тяжелым и неэффективным. Вместо этого он предлагал учить детей внимательно наблюдать за предметами и явлениями, а также формировать умение концентрировать внимание на их наиболее характерных признаках, с тем чтобы составить правильное представление и получить более полную информацию об окружающей действительности. Постоянное выполнение таких упражнений способствует естественному развитию не только памяти, но и мышления, выработке умений анализировать явления, предметы и процессы, выявлять в них общие и конкретные черты³.

Развитие логического мышления также составляет основную задачу умственного образования. Нужно приучать учащихся сравнивать свои умозаключения с выводами других, что позволяет выявить степень достоверности собственных суждений. Важным компонентом умственного образования А. Гхош считал развитие воображения. Так, по его мнению, более эффективно формируются представления и понятия, реконструируются старые и появляются новые образы. Этим сопровождаются

¹ Гхош А. Человеческий цикл. Казань. 1992. С. 11.

² Там же. С. 15.

³ Sri Aurobindo and The Mother. On Education. Pondicherry. 1986. P. 59.

и оценка сущности предметов, их красоты, величия, скрытого божественного смысла, понимание эволюции эмоциональной и духовной жизни на земле. Каждый индивид – это «саморазвивающаяся душа», и назначение педагога – помочь ребенку самостоятельно развить его способности до наивысших пределов, утверждал ученый¹.

Тем не менее мыслитель придавал немалое значение роли педагога в управлении процессом интеллектуального и нравственного развития детей. В этом отношении он считал идеалом древнеиндийскую систему образования, в которой учитель был не просто транслятором знаний, но и духовным наставником, оказывающим глубокое влияние на становление мировосприятия человека, выработку у него способности действовать в соответствии с нравственными нормами»². Шри Ауробиндо считал, что учителю следует строить педагогический процесс таким образом, чтобы ребенок самостоятельно добывал знания, реализуя свой личностный потенциал и обретая духовную сущность. «Свободный и естественный рост является необходимым условием истинного развития. Только дав природе возможность работать самостоятельно, мы сможем реализовать все задатки, заключенные в нас»³.

Эстетическое воспитание в интегральной педагогике выступает в качестве неотъемлемой составной части формирования целостной, высокодуховной личности, устремленной к «божественному знанию, любви, радости и энергии»⁴. В своей работе «Национальная ценность искусства» А. Гхош убедительно показал, что искусство воспитывает спокойствие и умиротворение. Поэзия, наоборот, возбуждает чувства и наполняет душу восторгом. А музыка гармонизирует эмоции, делая их более глубокими⁵.

Индийский философ полагал, что кроме совершенствования умственных способностей искусство имеет и высшую цель – духовное совершенствование человечества. «Истинное искусство помогает раскрытию духа в человеке, что является, в конечном счете, целью развития человечества. Человек становится Богом на Земле, и любой вид его деятельности достигает наивысшей точки, когда тело, душа и разум вступают в контакт с духом»⁶.

Концепция интегральной педагогики А. Гхоша включает в себя и физическое воспитание как важную и неотъемлемую часть. Достижение физического совершенства представляется им первым шагом на пути к формированию идеального человека. У детей следует формировать стремление стать во всех отношениях красивыми людьми, но не ради того, чтобы нравиться окружающим, а из любви к самой красоте. Культ тела А. Гхош не отделял от культа души. Здоровая физическая жизнь выражается в здоровье души, здоровой нравственности⁷.

Важную роль в реализации концепции интегральной педагогики мыслитель отводил учителю, который не только выявляет и доводит до совершенства заложенные природой качества, но и дает ребенку возможность расти свободно, как органичному существу. «Настоящее искусство преподавания – это умение вести ребенка шаг за шагом, поддерживая в нем интерес и благоговение перед жизнью»⁸.

¹ Sri Aurobindo and The Mother. On Education. Pondicherry. 1986. P. 49.

² Там же. С. 29.

³ Aurobindo Sri and The Mother. A Good Teacher. The True Teacher Integral Education Series. Pondicherry. 1996. P. 4.

⁴ Sri Aurobindo. The National Value of Art. Pondicherry. 1970. P. 3.

⁵ Там же. С. 16.

⁶ Там же. С. 18.

⁷ Там же. С. 19.

⁸ Sri Aurobindo. Ideal Teacher. Pondicherry, 1989. P. 11.

Актуально и сегодня звучат слова Ауробиндо о том, что «пример – лучший учитель. Никогда не требуйте от ученика соблюдения дисциплины, если сами ее нарушаете. Спокойствие, самообладание, дисциплина, отсутствие лишних слов – вот те качества, которые должен развить в себе учитель, если хочет, чтобы ими обладали его ученики»¹.

Индийский ученый неоднократно указывал, что невозможно добиваться в обучении высоких результатов, не повышая свой профессиональный уровень. Он считал, что педагог должен постоянно заниматься самообразованием, быть и в этом примером для своих учеников. Широта и содержательность интересов, неустанное стремление к пополнению своих знаний, любознательность помогают возбуждению пытливости и развитию познавательных интересов у детей. «Преподавание и самообразование – процесс взаимосвязанный. Со временем граница между учителем и учеником заменяется совместным желанием принять вызов неизвестного, которое манит к себе. Поэтому наиболее совершенное преподавание одновременно является самообразованием»².

А. Гхош предвосхитил некоторые глобальные образовательные проблемы современности и предложил пути их решения на основе принципа интегрализма. Это гармонизация души и тела, интеграция науки и религии в образовании, согласование традиций и инноваций в содержании образования и педагогическом процессе, подготовка молодежи к жизни во взаимозависимом мире.

Мысль А. Гхоша о том, что отсутствие культурного многообразия в обществе неизбежно ведет к упадку и застою, имеет методологическое значение для российской школы, которой в современных условиях приходится решать проблемы, связанные с полиэтническим и поликультурным контингентом учащихся.

Основные положения интегральной педагогики реализуются в ряде образовательных учреждений Индии и других стран, работу которых координирует международная общественная организация – Общество Шри Ауробиндо, имеющее 64 филиала и 332 центра. Основной целью этой организации является достижение индивидуального совершенства, преобразование общества в человеческое единство, основанное на духовных принципах.

Список использованной литературы

1. Ауробиндо Гхош. Человеческий цикл [Текст]. – Казань, 1992.
2. Ганди, М.К. Моя жизнь [Текст]. – М., 1969. – 430 с.
3. Костюченко, В.С. Шри Ауробиндо: многообразие наследия и единство мысли [Текст]. – СПб., 1998.
4. Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен [Текст]. – СПб. : Алетейя, 2000. – Ч. 2. – 492 с.
5. Супрунова, Л.Л. Общественно-педагогическая мысль Индии (конец XIX – I половина XX века) [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 102–108.
6. Тагор, Р. Собр. соч. [Текст] : в 4 т. – М., 1981. – Т. 3. – 528 с.
7. Aurobindo Sri. Ideal Teacher [Text]. – Pondicherry, 1989.
8. Aurobindo Sri and The Mother. A Good Teacher. The True Teacher Integral Education Series [Text]. – Pondicherry, 1996.
9. Sri Aurobindo. The National Value of Art [Text]. – Pondicherry, 1970.

¹ Sri Aurobindo. Ideal Teacher...

² Там же. С. 9.

НАШИ АВТОРЫ

Арутюнян Татьяна Арташевна – аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: ata1985@mail.ru (Рязань).

Безрогов Виталий Григорьевич – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики (ИТИП) РАО. E-mail: bezrogov@mail.ru (Москва).

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом истории педагогики и образования ИТИП РАО, председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Боков Дмитрий Александрович – начальник отдела внеучебной работы управления учебно-воспитательной работы ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: d.bokov@rsu.edu.ru (Рязань).

Борисова Марина Александровна – аспирант кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики (МПФ) ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: poliatlon@gmail.com (Рязань).

Желтова Светлана Станиславовна - преподаватель Московского областного музыкально-педагогического колледжа, аспирант кафедры педагогики и педагогического образования РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: svet-and-lex@mail.ru (Егорьевск, Московская область).

Завражин Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного университета. Тел.: (4922) 34-71-86. (Владимир)

Захарова Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: a.zaharova@rsu.edu.ru (Рязань).

Ильинская Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Национального исследовательского университета «Белгородский государственный университет». E-mail: Iinskaya@bsu.edu.ru; ilirpe@gambler.ru (Белгород).

Исаев Илья Федорович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, руководитель лаборатории «Проблемы формирования профессионально-педагогической культуры» Национального исследова-

тельского университета «Белгородский государственный университет». E-mail: Plinskaya@bsu.edu.ru (Белгород).

Ковалева Елена Александровна – старший преподаватель кафедры английского языка, аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт». E-mail: shirokikhok@mail.ru (Коломна).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kbg58@mail.ru (Москва).

Крючков Виктор Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германских языков и методики их преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: v.kruchkov@rsu.edu.ru (Рязань).

Куликова Светлана Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». E-mail: svetlana_kulikova@rambler.ru (Волгоград).

Мамедова Альбина Ваидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: albina_mamedova@mail.ru (Рязань).

Мануйлов Юрий Степанович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования. E-mail: Y.S.Manuylov@yandex.ru (Нижний Новгород).

Матвиенко Татьяна Николаевна – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: matvment@mail.ru (Волгоград).

Махмудов Марат Наильевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики и МПФ, начальник Центра дистанционного обучения и мониторинга качества образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: m.mahmudov@rsu.edu.ru (Рязань).

Мишакова Екатерина Николаевна – аспирант Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ekaterina.mishakova@mail.ru (Волгоград).

Пакин Дмитрий Евгеньевич – аспирант кафедры общей и теоретической физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: d.pakin@rsu.edu.ru (Рязань).

Петрыгин Сергей Борисович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физвоспитания, заместитель декана факультета физической культуры и спорта Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: s.petrigin@rsu.edu.ru. (Рязань).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Сбитнева Наталья Николаевна – преподаватель кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова, аспирантка Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: honey.sbitneva@mail.ru (Рязань).

Федорова Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, декан физико-математического факультета ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: n.fedorova@rsu.edu.ru (Рязань).

Фирсова Юлия Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии права и управления ФСИН России, аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: juliafir@yandex.ru (Рязань).

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, академик Международной академии наук педагогического образования, действительный член Академии имиджелогии. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Широких Оксана Богдановна – доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт». E-mail: shirokikhok@mail.ru (Коломна).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

PHYLOSOPHY OF EDUCATION

Manuylov Yu.S. Social Pedagogy in the Era of Nanotechnology.

The paper centers on the psychological and pedagogical basis of personality-oriented, activities-based, systemic, and environmental approaches to education and upbringing. It focuses on the state of contemporary education and highlights the role of scientific and technical progress in the shaping of education and in the assessment of its results.

philosophy of education, education and upbringing, educational aims and values, educational management, dehumanized education, anthropological crisis.

Ilyinskaya I.P., Issaev I.F. Junior Schoolchildren's Esthetic Culture Formation in Multinational Environment.

The contemporary educational system requires content and function renovations. One of the means to renovation is the formation of junior schoolchildren's esthetic culture in multinational educational environment.

esthetic culture, multinational educational environment, esthetic education, junior schoolchildren.

Kulikova S.V. Traditions and Innovations in Russian Education: Socio-Cultural Aspect.

The article treats the traditions and innovations of Russian education, focusing on the concept of Russian national spirit as a basic value which saves Russia from useless western innovations.

traditions, innovations, modernization, national education, Russian ideal.

Firsova Yu.N., Romanov A.A. The New National Policy Framework for Higher Education.

The paper focuses on the reforms that are taking place in the sphere of higher education in Russia. The new national policy aims at giving universities more financial autonomy and at ensuring their entrepreneurial orientation. The paper deals with the new forms of financial management, public-private partnership, boards of trustees, and new requirements for academic staff. The authors give some recommendations for using the new public management techniques in Russian higher education.

new public management, reforms in higher education, public-private partnership, competition, boards of trustees

MEMORABLE DATES

E.D.Dneprov's 75th Anniversary

Boguslavskiy M.V. Contemporary History: the 75th Anniversary of E.D.Dneprov, RAE Academician.

Kornetov G.B. The 75th Anniversary of Eduard Dmitriyevich Dneprov.

Romanov A.A. E.D.Dneprov: New Paradigms in Pedagogical Thinking.

The article centers on E.D.Dneprov's scientific and public activities, connected with philosophical and social pedagogical basis of educational reforms in Russia of the 20th century. The new pedagogical thinking is aimed at breaking academic stereotypes, reforming pedagogy and reorganizing schools.

Eduard Dmitriyevich Dneprov, temporary scientific research group "School", first appointed Minister of Education of the Russian Federation, new pedagogical thinking.

B.M.Bim-Bad's 70th Anniversary

Kornetov G.B. The 70th Anniversary of Boris Mikhaylovich Bim-Bad.

Bezrogov V.G. Socrates's 70th Anniversary.

Romanov A.A. Conversing with the Teacher, Oneself, and the Time.

The author shares his views on the work of RAE academician B.M.Bim-Bad. Being a born educator, whose accomplishments in the fields of pedagogy, history of pedagogy, and philosophy of education are unmatched, B.M.Bim-Bad is the author of unique books, the founder of scientific schools and scientific research groups, the founder and rector of higher education institutions, a lecturer, an editor, a writer, a poet, and a citizen.

Boris Mikhaylovich Bim-Bad, Russian Open University, University of Russian Academy of Education, pedagogical anthropology.

PAGES OF HISTORY

Zavrazhin S.A. The Views of Russian Pedagogues on Children's Physical Development.

The paper treats the views of Russian pedagogues on children's physical development, highlighting cultural peculiarities.

physical development, children's physical development, national culture.

Kovaleva E.A., Shirokikh O.B. A Historical Analysis of Foreign Language Teaching Traditions during Soviet Times.

The article deals with socio-cultural factors which determined the traditions of foreign language teaching during Soviet times (1920s-1980s). The paper analyzes public opinion on foreign languages and investigates the dependence between foreign language teaching traditions and the country's values and aims.

historical conditions and tendencies of teaching foreign languages; political, pedagogical, ideological, organizational factors of foreign language teaching; aims and values of foreign language teaching.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Fomina N.A., Arutunyan T.A. The Sociability of Teenagers Attending Different Types of Schools.

The paper presents the results of a systemic investigation of the sociability of teenagers attending comprehensive schools and lycees. The paper centers on semantic-content and instrumental-style characteristics of sociability, as well as on its correlation and factor structures.

teenagers, different types of schools, sociability, semantic-content characteristics, instrumental-style characteristics, harmonious and disharmonious variables, correlation and factor structures.

Kruchkov V.A. Communicative Environment of Discussion Forums in Teaching Self-Initiated Speech in a Foreign Language.

The author describes his personal experience of online teaching at <http://www.groupa.ucoz.co.uk>. The article focuses on how to set up and moderate thematic discussions on an EFL class Internet forum that is managed by the teacher and students. The communicative environment of a forum allows for building knowledge, developing competences and skills. A forum discussion forms a cognitive communicative matrix as a conceptual framework that functions online.

communicative environment, teaching English online, self-initiated speech, discussion forum, website, Web 2.0, Web 3.0, online communication, cognitive communicative matrix.

Mamedova A.V. Psychological and Pedagogical Factors of Students' Communicative Competence Formation.

The paper analyzes the psychological and pedagogical factors of students' communicative competence formation. Special emphasis is given to such factors as using intensive technologies, creating environments for success, improving student's skills for psychological and emotional self-regulation. The paper maintains that perceptive, interactive and communicative competences should be effectively used in the system of higher professional education.

communicative competence, intensive technologies, professional communication, success environment, emotional regulation.

Fedorova N.B., Borisova M.A. Differentiated Assessment in Physics and Its Role in School Leavers' Competences Formation.

The article focuses on differentiated assessment strategies. Experimental implementation of differentiated assessment strategies at schools of the Ryazan region proves that differentiated assessment can intensify the learning process, improve students' knowledge, heighten their interest in physics, promote various competences formation.

personality-oriented approach, differentiated approach, assessment of knowledge and skills, differentiated assessment strategies, school leavers' competences.

Packin D.E., Makhmudov M.N. Distance Learning Implementation at Ryazan State University Named for S.A. Yessenin.

The paper treats the strategy of distance learning implementation at Ryazan State University. It highlights the aims, tasks, and steps of distance learning implementation, and centers on its economic effectiveness.

distance learning, implementation strategy, information technology, students' independent work, content, educational services.

Petrygin S.B. The Role of Martial Arts in Psychological and Emotional Development of Teenage Children.

The paper analyzes the traditions of martial arts training, highlighting the importance of psychological and emotional training. The author maintains that

autosuggestive training plays an important role in modern sports. He provides illustrations and professional recommendations.

martial arts, psychological and emotional development, autosuggestive training, psychological training, zen, training.

SOCIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

Zakharova A.A. Social Rehabilitation of Female Juvenile Delinquents in Penitentiary Institutions.

The article treats urgent issues of social rehabilitation of female juvenile delinquents. It analyzes the statistical data during the 2000-2010 timeframe. The paper characterizes the most affective models of female juvenile delinquents' social rehabilitation and adaptation implemented by local governments and community organizations.

penitentiary institutions, resocialization, social rehabilitation, social adaptation, social integration.

POSTGRADUATES' RESEARCH

Bockov D.A. Contemporary Approach to Students' Upbringing.

The paper focuses on the contemporary problems of students' upbringing. It highlights the role of extracurricular organizations in students' upbringing, outlines the main problems of students' social identification and suggests some possible ways of overcoming these problems.

upbringing, extracurricular activity, students, system of upbringing, principles of upbringing.

Zheltova S.S. Pre-School Children's English Language Training as a Means to Their Integrated Development.

The article centers on the role of preschool foreign language courses in preschool children's integrated development.

integrated methodology, integrated development, preschool education, foreign language training.

Matvienko T.N. Michel Foucault's Concept of Education (Paideia).

The paper analyzes Michel Foucault's concept of education (paideia). It treats the peculiarities of functioning of modern educational institutions, which are viewed as mechanisms of social subordination and control.

discipline, power in education, biopower, individualization, discourse.

Mishakova E.N. Innovations in Russian Kindergartens in the Early 20th Century.

The article deals with the formation of effective preschool education principles in Russia in the early 20th century. It centers on pedagogical, psychological, physiological, hygienic, social, and esthetic aspects of preschool education.

kindergarten, children, preschool education and upbringing, free upbringing, reasonably orderly upbringing.

Sbitneva N.N. The Concept of Integrated Personality Development in Indian Pedagogical Thought of the 19th-20th Centuries.

The paper treats Indian pedagogical concepts which are based on the interconnection between moral, mental, esthetic, and physical development. It focuses on the ideas of integrated pedagogy expressed by M.Gandhi, R.Tagore, and A.Ghosh, who emphasized the importance of integrated personality development.

integrated pedagogy; harmonious development; unity with nature; interconnection between moral, mental, esthetic, and physical development.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for the authors

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) или 10–15 машинописных страниц. Параметры страницы: верхнее поле – 20 мм, нижнее – 20 мм, правое – 20 мм, левое – 30 мм. Шрифт New Roman, кегель 14, интервал 1,5, абзацный отступ – 1,25 см. 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.**

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2012

№ 1 (21)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *И.И. Савело*

Подписано в печать 11.03.2012. Поз. № 06. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 23,25. Уч.-изд. л. 16,3. Тираж 300 экз. Заказ №

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

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