

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

2013

№ 1 (25)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

С.В. Пупков, доктор педагогических наук, и.о. ректора 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	
Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века	7
Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса	26
Ильинская И.П., Розин В.М. Формирование эстетической картины мира младшего школьника в поликультурной образовательной среде	39
МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ	
Богуславский М.В., Куликова С.В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы	50
Романов А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики	60
Захаричева М.А. Педагогический потенциал «Фабул» И.Г. Песталоцци	69
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	
Замолоцких Е.Г., Дурнева Е.Е. Разработка диагностических средств оценки уровней сформированности профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений	81
Волошина Л.Н. Проблемы адаптации молодых педагогов к условиям современного дошкольного образования	86
Еремкина О.В. Формирование профессионально-психологической культуры будущего учителя как инновационное направление в образовании	93
Степанов В.А., Шуйцев А.М., Доронин В.И., Бульгин С.А., Торопцев И.А. Формирование специальных профессиональных компетенций при подготовке бакалавров по направлениям «Техническая физика» и «Технологическое образование»	102
Богомолова Е.В., Дунаев А.А. Формирование профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки «Прикладная информатика» на основе задачного подхода	111

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКИ И ПРАКТИКА**

Ильина И.В., Поздняков А.В. Психологические и социально-педагогические основы профилактики суицидального поведения подростков	117
Голубева В.А., Фомина Н.А. Особенности и психологическая структура трудолюбия подростков-спортсменов	127
Николаева А.Д. Подходы к разработке полиязычных образовательных моделей	134
Прохоров А.В. Постнеклассическая модель смыслового представления педагога о человеке	140

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Гребенкин И.Н. Русское зарубежье в 1920–1930-х гг. как пространство культурно-воспитательной и образовательной деятельности	149
--	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Карасева И.В. Игровые технологии с коммуникативной направленностью и их моделирование	159
Будкина Ю.Е. Опыт экспериментальной проверки лично ориентированного обучения в военном вузе	164

НАШИ АВТОРЫ	171
------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS	174
------------------------------------	-----

Информация для авторов	179
---	-----

К ЧИТАТЕЛЮ

Дорогие читатели журнала! Наступление 2013 года оказалось сопряжено в жизни научно-педагогической общественности страны с целым рядом событий, которые, наверняка, еще долго будут определять ситуацию в отечественном образовании и науке. В новый год страна вошла с новым Законом об образовании в Российской Федерации, который многое меняет в жизни «образовательных организаций» различных уровней, влияет на социокультурную ситуацию в стране. Общественное сознание всколыхнуло не только принятие этого важного Закона, но и ряд событий, связанных с деятельностью ВАК РФ, выявлением плагиата в диссертациях крупных российских чиновников, громким скандалом вокруг деятельности диссертационного совета МПГУ... Эти события, безусловно, оказывают значительное влияние на престиж российской науки, дискредитируют этические традиции отечественного научно-педагогического сообщества. Для всякого научного издания, стремящегося отразить передовые рубежи подлинной науки, такие события служат убедительным основанием подвергнуть жесткой ревизии и свою собственную деятельность, быть более твердыми и непреклонными в поиске Истины, в отстаивании этики науки, норм и традиций научного сообщества, представлять читателям и научной общественности новые, оригинальные работы, отражающие передовые рубежи психолого-педагогических поисков.

С этих позиций наш журнал вполне оправданно предоставил свою трибуну академику РАО Д.И. Фельдштейну, размышляющему в своей статье о проблемах психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века. Авторитетный ученый говорит о самых «болеющих» точках психологии и педагогики, обозначает перспективные направления научных поисков в этой сфере. Через экспертный совет ВАК РФ проходят все современные диссертационные исследования, что позволяет автору анализировать складывающуюся ситуацию в реальной жизни и ее отражение в научных трудах, оценивать меру соответствия предъявляемых к экспертизе исследований реальным потребностям образовательной практики, вклад отечественной гуманитаристики в осуществляемые в стране социальные и экономические реформы.

Действительно, в какой мере реформирование социально-экономической жизни общества сопряжено с обеспечением повышения качества жизни граждан страны? Способствуют ли проводимые реформы реальному прорыву российского общества в мировые лидеры? Можно ли на современном этапе общественной жизни «алгеброй науки» проверить гармонию осуществляемой «модернизации»? Ответы на эти «вопросы жизни» пытается дать А.В. Репринцев в острой и полемичной статье об антропологическом измерении социальных реформ. Автор считает, что в общественную культуру и социальное воспитание незаметно и уверенно вошла новая педагогическая парадигма, ориентированная на нормы и ценности потребительского общества, на рыночный тип личности. А отсюда неизбежным следствием нынешнего курса реформ станут кризис идентичности и деструкция культуры русского этноса. «Кризис идентичности» органично связан с процессом стремительного расслоения общества, нарастанием экономических диспропорций в отдельных социальных группах и слоях, все более очевидной социальной стратификацией, усиливающей неравенство отдельных социальных групп в доступе к образованию, ценностям культуры, порождающей значительные отличия в качестве и образе жизни, шкале жизненных ценностей, уровне стартовых возможностей выходцев из различных социальных страт...

Оригинальные и вполне убедительные концептуальные подходы к формированию эстетической картины мира личности ребенка в современном поликультурном обществе обосновывают И.П. Ильинская и В.М. Розин. По мнению авторов статьи, основой для воспитания уважения к представителям других культур, взаимопонимания и толерантности к инокультурным проявлениям в социальной среде являются знание своей культуры и ценностное отношение к ней, культурная идентичность личности, трепетное отношение к родным корням. Не зная и не понимая свою родную культуру, не умея ценить и при-

умножать свои традиции, человек не может выработать ценностное отношение к другим «чужим» традициям. Вместе с тем воспитание на основе только лишь родной культуры, «закрытость» системы воспитания в своей «национальной квартире», отсутствие образцов для ознакомления с иными культурами и постижения многообразия мира приводят к эффекту воспитания в монокультурной среде, где любой инородный элемент системы, любое инокультурное проявления вызывают неприятие, отторжение, агрессию.

Авторы статьи выделяют наиболее характерные тенденции в формировании эстетической картины мира школьников в поликультурной образовательной среде. Роль современной школы должна заключаться не в том, чтобы формировать грамотного компетентного потребителя, не в том, чтобы гасить ложные потребности, формирующиеся у ребенка под влиянием стихийных факторов среды, а в том, чтобы формировать адекватное мировосприятие окружающих явлений действительности на основе национальных и общечеловеческих ценностей. Именно формирование ценностных ориентаций – по сути своей ориентаций эстетически значимых – и является одной из основных задач школы, целью процесса эстетического воспитания современного школьника. Важно, чтобы традиционная культура не прошла мимо мировосприятия ребенка, а для этого необходима целенаправленная совместная культуротворческая деятельность школы, семьи и учреждений дополнительного образования. Такой союз может помочь сохранить этнокультурные ценности и дать им новую жизнь в формировании целостной картины мира современного ребенка.

Важным вектором деятельности нашего журнала является отражение современных поисков в сфере историко-педагогического знания, анализа и интерпретации опыта образовательных реформ предыдущих эпох. К этим проблемам журнал обращается регулярно, привлекая к выступлениям ведущих российских ученых. 12–13 ноября 2012 год на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета состоялась Всероссийская научно-практическая конференция – XXIX сессия Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки по теме: «Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы». Блок историко-педагогических публикаций открывает статья организаторов конференции члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского и С.В. Куликовой. Авторы статьи с болью говорят о сокращении объема и выхолащивании содержания современного историко-педагогического образования, минимизации возможностей для осмысления студентами опыта предшествующих эпох в строительстве школы и образования, недопустимости забвения выдающихся теоретиков и практиков педагогики, предлагают научно-методические рекомендации по совершенствованию преподавания историко-педагогических дисциплин в вузах. А.А. Романов в своей статье показывает варианты путей и способов развития интереса студентов к изучению истории педагогики. Раскрытию педагогического потенциала «Фабул» И.Г. Песталоцци посвящена статья М.А. Захарищевой, представившей неинтерпретированные, а может быть, и неизвестные ранее материалы литературного наследия выдающегося педагога.

Редколлегия журнала стремится публиковать статьи, в которых отчетливо ощущаются биение пульса жизни, реальные проблемы современной педагогической практики. С этих позиций интерес читателей журнала вызовут статьи Л.Н. Волошиной, И.В. Ильиной и А.В. Позднякова, В.А. Степанова и других уважаемых нами авторов.

Наступивший 2013 год уже обозначил «болевы точки» российской науки и образования. Год будет сложным, трудным, напряженным. Но в нашей профессии не бывает по-другому. Каждая новая встреча с учеником, каждый новый поход за Знанием всегда труден, так как в его основе лежит Труд – совместный труд Учителя и Ученика. Едва ли можно представить будущее образования без Учителя. Без его подвижнической Миссии, связанной с окультуриванием Человека, приобщением его к ценностям Красоты, Добра, Истины. Учитель – всегда боец! Боец за будущего Человека, за будущее человечества.

А.А. Романов



Философия образования

Д. И. Фельдштейн

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК В ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ СИТУАЦИИ XXI ВЕКА ¹

Поставлены проблемы пространства-времени реально измененного Детства и образования растущего человека, совершенствования и самореализации человека в условиях «сломанных» политических, экономических и культурных пространств, возрастания роли психолого-педагогических наук в формировании новых принципов, условий, форм организации и структурирования современного образования, исходя из нового понимания этой сферы жизнедеятельности человека, но при удержании всего значимого, действенного в его культурном воспроизводстве, достигнутого в ходе исторического развития российского общества.

пространственно-временная ситуация, классическая педагогическая парадигма, самореализация человека, дисгармонизация отношений общества и детства, структурирование времени и пространства образования, новый человек.

Сегодня, как никогда, актуальны слова знаменитого педагога Фридриха Фребеля, утверждавшего, что существует время, когда образование становится в центр общественного интереса. Мы живем именно в такое время – время не простых изменений и обычных перемен, а глубоких исторически значимых *преобразований*, когда на первый план вышла проблема человека как реального субъекта исторического процесса, способного и к устойчивости, и к активной деятельности, к решению сложных, нестандартных задач с огромным количеством неопределенностей и одновременно способного к сохранению всех лучших человеческих качеств, человеческого потенциала. А это определяет особую роль образования: оно призвано вооружить человека необходимыми знаниями для выбора путей действия в сложившейся ситуации, научать его пониманию и осмыслению действительности, обеспечить активизацию его общего развития (интеллектуального, нравственного, эстетического, физического и т.д.), развития-роста его способностей и потребностей.

Однако изменился не только мир, в котором мы живем, но и сам человек, объективно живущий в другом пространстве-времени. Изменились также ритмы

¹ По материалам доклада на общем собрании РАО 19 декабря 2012 года.

и темпы его движения, пространства его жизни. И здесь, по справедливому мнению знаменитого химика, нобелевского лауреата Ильи Романовича Пригожина, мы сталкиваемся с вопросами, которые требуют, прежде всего, работы социологов, психологов, историков, педагогов. Во весь рост встала проблема образования человека в новом пространстве-времени его существования.

Появление и обострение проблем образования связано не только с новыми требованиями, предъявляемыми сегодня к образовательному процессу, к уровню знаний человека, не всегда адекватных реальной ситуации, в частности, с точки зрения его прагматически понимаемой экономической (а не общей – производственной, технологической, социальной в широком понимании, человеческой) отдачи, не только с реально фиксируемой потерей уровня образованности, не только с низким качеством знаний, умений, навыков учащихся и даже не только с действительно недопустимыми упущениями в нравственном воспитании и умственном развитии растущих людей, но и, главное, с потерей культурного потенциала и интеллектуального капитала общества, рост которых становится необходимостью для дальнейшего активного движения Человека.

Подлинные корни этих проблем кроются в беспомощности и неэффективности сохраняющейся системы образования в современной ситуации глобальных преобразований цивилизационного масштаба, когда на фоне увеличивающегося числа так называемых образовательных услуг все меньше становится образованных людей и, что особенно важно, не выполняется общественно значимая задача, выступающая не лозунгом, а жесткой необходимостью прогрессивного развития общества, – задача обеспечения условий для **самореализации человека** в новых условиях его жизни.

Между тем еще 58 лет назад, в 1954 году, Лоуренс Кьюби в статье «Забытый человек в образовании» заявлял, что конечная цель образования – помочь индивиду стать человеком в той полной мере, в какой он только способен, с учетом его объективно возросших возможностей, в том числе исторически ограниченных и исторически разграниченных. В современной сложной ситуации общество нуждается, как подчеркивал известный психолог Абрахам Маслоу, в типе человека, способного жить в непрерывно изменяющемся мире с учетом его собственных качественных изменений. При этом самосовершенствование человека, его развитие, рост способности и потребности в самореализации объективно становятся главной целью человека и общества в XXI веке. Причем если в 70–80-е годы XX века в условиях фиксации повышенной динамичности развития общества ставился вопрос о том, что умение адаптироваться к изменениям станет более значимым и важным, чем обладание конкретными навыками и знаниями¹, то теперь (при сохраняющейся динамичности развития) активно возрастающая адаптация (всегда необходимая и актуализирующаяся в ситуации значимых изменений) и призыв к ее активизации не могут считаться адекватно отражающими ситуацию, в которой во все большей степени формируется проблема развертывания преобразовательной деятельности, активизации человека, его способности подниматься над ситуацией, решать стратегические задачи *движения общества и своего роста-развития*. Это требует не только конкретных навыков, но и соответствующего уровня образования человека. В связи с обострением проблемы образования встает ряд важных

¹ См., например: Курьер ЮНЕСКО. 1978, апрель (ст. Шарля Хюммеля).

задач, решение которых, в том числе разработка новых теоретических концепций и стратегии организации, является необходимым условием ее преодоления. Одна из этих задач – получение четкого представления о реальной действительности.

К сожалению, несмотря на многочисленные работы, посвященные особенностям современного человеческого сообщества и раскрывающие изменения, происходящие во всех сферах его развития – экономической, социальной, демографической, политической и др., которые заставляют ученых говорить о переходе на исторически новую стадию, мы все еще не в полной мере осмысливаем значимость и смыслодержательную сущность времени, в котором мы живем.

При этом не только наименее осмысленной, но и, как это ни парадоксально, наименее обсуждаемой является проблема развития самого человека, его новых возможностей, способностей, потребностей. А ведь, как утверждал «отец кибернетики» Норберт Винер, «мы изменили свое окружение так радикально, что теперь должны изменить себя, чтобы жить в этом новом окружении». Сегодня немало пишется о реальном изменении окружения человека, в том числе о воздействии на него информационного пространства, о роли в его развитии социальных и интеллектуальных сетей, однако следует признать, что оценка этих конкретных факторов достаточно условна и в целом проблема трансформаций, которые претерпевает феномен Человека, далеко не проработана.

Нам чрезвычайно важно понять, что человек, человечество находятся сейчас в более сложном, многохарактерно и качественно изменяющемся, многополярном и разнородном мире, где по сравнению с предыдущими эпохами принципиально изменилось социокультурное и информационно-психологическое пространство жизнедеятельности.

За сто лет до наших дней это состояние предугадал поэт Игорь Северянин:

Мы живем, точно в сне неразгаданном,
На одной из удобных планет...
Много есть, чего вовсе не надо нам,
А того, что нам хочется, нет.

А хочется и надо нам узнать следующее: каков сегодня человек, что надо ему для активного и продуктивного действия в сложной ситуации и как при этом совершенствоваться, самореализовываться?

Человек оказался не просто в сложной ситуации многоплановых и многоуровневых преобразований, но в исторически *новом пространстве-времени*, обусловленном общей динамикой объективного развития общества. Речь идет о своего рода историческом рубеже, открывшем новое пространство и определившем новое время функционирования человека.

Сегодня на основе произошедших и происходящих изменений человек за одну минуту, благодаря Интернету и телевидению, может перепрыгнуть через многочисленные географические и политические границы, побывать на разных континентах Земли, на дне океана и в космосе... Это порождает ломку привычных мыслительных процессов, разрыв устоявшихся связей и взаимозависимостей, интеллектуальную, эмоциональную, физическую, психологическую напряженность и неустойчивость. В целом изменяются восприятие человека, его сознание, мышление, мотивационно-потребностная сфера. Весьма тревожно то, что эти изменения достаточно выпукло проявляются в виде не только новых возможно-

стей и усиления энергетического ресурса человека, но и нарастающих недостатков – эгоизма, жестокости, потери нравственных ориентиров, стремления к благополучию любой ценой, приводя к многочисленным стрессам. Сегодня в мире, по данным ООН, насчитывается 450 млн. человек с нарушенным психическим и физическим развитием.

Переломить процесс катастрофического усиления негативных тенденций в развитии человека в состоянии только общество, активно и продуктивно рефлексующее по поводу происходящих событий, общество, способное к самоорганизации, что требует, как подчеркнул Президент Российской Федерации В.В. Путин, выступая в мае 2012 года на общем собрании Российской академии наук, «серьезной интеллектуальной работы над проектами развития, над проектами будущего».

Конвергенция, духовная интеграция, сотрудничество и взаимопонимание в *глубоком осмыслении реальной действительности, в выработке четкой, научно обоснованной стратегии – единственно возможный путь выживания и прогрессивного развития человеческого сообщества*. И в этом плане проблемы организации образования становятся важнейшим компонентом развития общества, обеспечивая цель подготовки реального субъекта этого развития.

В сложившейся ситуации нам важно понимать объективную исчерпанность классической педагогической парадигмы, проявляющуюся в неэффективности многих традиционных форм образования. Не успевая рефлексировать по поводу произошедших в мире преобразований, система образования перестала удовлетворять предъявляемым к ней требованиям.

Очевидна необходимость четкого осмысления тенденций прогрессивного развития общества и человека и определения целей и задач образования именно в этом контексте. Образование, построенное на основе дифференциации способов постижения мира и отраслей научного знания, хорошо работавшее в прежние времена, не способно готовить человека творческого, креативно мыслящего, ориентированного не на подражание, не на повторение состоявшегося опыта, не на копирование, а на создание нового, собственного пути. «В сущности, почти чудо, – говорил Альберт Эйнштейн, – что нынешние методы обучения еще не совсем удушили святую любознательность человека»¹. Общие и специальные знания и навыки, приобретаемые учащимися, должны не только обеспечивать соответствующий современному историческому состоянию уровень развития и готовность к продуктивной деятельности, но и укреплять способности к совершенствованию, духовному и творческому росту, творческому решению проблем и потребности в этом. Сегодня особенно значимо умение формулировать вопросы и определять ближайшие и перспективные задачи, находить в условиях неопределенности способы и пути их эффективного решения.

Вот почему сегодня возрастает роль психолого-педагогических наук, призванных выдвигать и обосновывать стратегические концепции, доктрины, действительно значимые в выстраивании и решении задач образования, соответствующего новой ситуации и целям развития современного человека. И здесь остро необходим честный, объективный и глубокий анализ создавшейся ситуации.

Пора осознать, что мы стали не свидетелями, а **участниками** поворотного пункта развития истории человечества. Абрахам Маслоу точно подметил, что есть

¹ Эйнштейн А. Физика и реальность. М., 1965. С. 138.

существенная разница между тем, что было вчера, и тем, что есть сегодня, и это не смена пристрастий или настроений экспертов. Это эмпирически разоблаченная действительность. В нашей действительности состояние жизни самих людей характеризуется глобальным кризисом, обусловленным не только действием экологических, экономических, антропологических факторов, но и кризисом нравственности, кризисом власти и доверия к ней. Этот системный кризис поставил человечество на грань выживания, несмотря на то что происходит в условиях поиска и выращивания новых альтернативных форм жизни, развития новых технологий

и производственных структур, изменения отношений между знанием и практическим действием. По сути, современный социум как система изменился во всех своих параметрах. И первостепенная задача наших наук сегодня – осмыслить существующую реальность, понять, что собой представляют современный человек и пространство его жизни.

Произошедшие бифуркационные взрывы, изменившие основания организации и функционирования общества, разрушившие многие значимые конструкты его построения, определяют и качественные изменения человека, обладающего ныне новым типом мышления, новым типом сознания и самосознания. При этом, как заметил Ёсихиро Фрэнсис Фукуяма, чаще идеал ориентируется на доминанту прав членов сообщества над их обязанностями, что имеет далеко идущие последствия, так как «на первый план выдвигаются, навязываются в качестве нормы жизни материальное благополучие, развлечения, раскованность, а в основе всего этого – бездушное отношение к окружающим, имеющее четкую аксиоматическую базу, декларирующую: во-первых, все разрешено; во-вторых, ты никому не обязан; в-третьих, все обязаны тебе... а это работает на разрушение личности, “разжижение” интеллекта, воли»¹.

И все же острота положения, в котором оказалось человеческое сообщество при переходе к исторически новому, еще не в полной мере понятному и поразному называемому состоянию – антропогенной цивилизации, информационной цивилизации и т.д., – все более интенсивно не только разделяет, но и **объединяет людей**, имеющих, по сути, общую судьбу.

Одним словом, в мире происходят значимые трансформации во всех сферах жизни человека, динамичные социокультурные процессы, ставящие его в острую позицию поиска, вопрошания: «Как быть, чтобы быть, и не просто быть, а быть на должном уровне?».

И здесь в серьезной опасности оказался российский социум, по обоснованному заявлению Даниила Гранина, «нравственный климат в котором невыносим»², в том числе из-за провозглашенного в 1990-е годы идеологического плюрализма, превратившегося, по сути, в идеологический хаос, с одной стороны, и выдвижения «западного столбика» ценностей в качестве общечеловеческого идеала, с другой. Между тем даже англо-американские ученые, в частности С.Ф. Хантингтон в книге «Столкновение цивилизаций и передел мирового порядка» (Лондон, 1998 год), доказывают, что этот «столбик» «не может претендовать на роль общечеловеческого. Нельзя просто ассимилировать западные образцы. И не только потому, что

¹ Национальная идея России : в 6 т. М., 2012. Т. 3. С. 1768.

² Учительская газета. 2012, 28 авг.

это грозит потерей нашего суверенитета, но и потому, что сам Запад ныне переживает глубокий, исторически обусловленный кризис.

Весь мир сегодня, к сожалению, живет в сломанных пространствах – политических, экономических, культурных. Эти пространства по-разному воспринимаются разными людьми, а разные поколения находятся практически в разных пространственно-временных рамках миропонимания.

Вместе с тем изменения, ныне происходящие в мире, вселяют надежду на создание в будущем более интегрированной и более целостной картины пространства жизни человека. Время полагает особую роль растущего поколения людей, соответствующие ему образование и культурный потенциал, а также преемственность поколений в сохранении и накоплении этого потенциала.

Правда, как в шутку заметил один французский психолог, нынешнее поколение молодых людей как будто ничем не отличается от того, которое ушло в прошлое. Они тоже вырастают. Тоже идут в лицей. Тоже выкуривают свою первую сигарету. Тоже уходят из дома. Тоже женятся. Тоже рожают детей. Только делают это в обратной последовательности... Сначала рожают. Потом женятся. Затем уходят из дома и т.д. Да, это так, но и не совсем так. Время современного исторического перехода разделяет людей разных поколений в значительно большей степени, чем прежде. И тема межпоколенческих отношений звучит сейчас особенно остро. Современное поколение растущих людей и поколение, соорудившее современный мир, реально находятся в разных пространственно-временных измерениях, по-разному организуя «свое» время.

Время – ткань, из которой состоит жизнь. Наше настоящее – это *снимок* текущего исторического времени. По словам святого Августина, «если бы ничто не проходило, не было бы прошлого времени; если бы ничего не приходило, не было бы будущего времени; если бы ничего не было, не было бы настоящего времени»¹. И настоящее время жизни человека – это не просто другое время, а другое понимание, другое использование времени. А наши представления о времени – это, как справедливо утверждает иностранный член нашей Академии наук, французский психолог Серж Московичи, социальные представления. По сути, все развитие современной цивилизации – это постоянное увеличение динамичности времени, совершенствование способов его использования, то, что в двух словах емко и цинично обозначил Макс Вебер: «Время – деньги». К сожалению, ценность денег привела к обесцениванию основных жизненных ценностей – нравственности и справедливости, духовно обедняя наше время.

Время – это вектор процессов, событий и явлений, по-разному воспринимаемых и переживаемых человеком. В основе категории времени лежат ритм, темп и насыщенность социальной жизни. Не случайны такие общепринятые выражения: «Этот человек опередил свое время», «Он отстает от своего времени». Однако, по словам Г. Ландау, «ждут своего времени только те, для кого оно никогда не наступит».

Что такое день иль век
Перед тем, что бесконечно?
Хоть не вечен человек,
То, что вечно, – человечно,

¹ Августин А. О Граде Божьем.

– писал Афанасий Фет. Время человека – это особый феномен, включающий историческую, социальную, физическую, биологическую, психологическую составляющие в их системной целостности. И важнейшим моментом в функционировании времени человека, быстрота течения которого в различные периоды различна, является отношение к нему людей, полагающее потребность в его организации как на общественном, так и на индивидуальном уровне, необходимость такой организации и способность к ней.

Перед нами во весь рост встает проблема структурирования как времени, так и пространства образования человека.

Мы специально выделяем время и пространство, поскольку они объективно являются значимыми факторами в организации жизнедеятельности человека. Речь идет о степени и характере насыщенности времени, его естественно осуществляемых и целенаправленно структурируемых ритмах, т.е. обо всем том, что приобретает особый смысл при понимании структуры и содержания всей вертикали онтогенеза и осмыслении пространственно-временного континуума организации образования и разных ступеней его системной организации, особенно в условиях необходимости преобразования.

Проводимые ныне «капельные исследования» не дают четкой картины современного мира, в котором человек сегодня не просто живет, а постепенно выходит в принципиально новое время-пространство. Он «вползает» в него, не имея ориентиров и необходимой научно обеспеченной подготовки, более того, слабо учитывая реальность такого перехода.

Особенности, специфику воздействия этого открывшегося человеку времени-пространства с изменившимися ритмами жизни, темпами передвижения, структурой и характером взаимодействия людей пытаются понять философы и экономисты, социологи и культурологи и, скажем честно, в меньшей степени психологи и педагоги. А ведь именно они должны в первую очередь увидеть, понять и раскрыть характер изменений в человеке, с тем чтобы наметить и выстроить траекторию его развития в нынешнем зыбком времени-пространстве неопределенности.

Следующая важная задача – раскрытие особенностей функционирования в современной ситуации растущего человека, определение характеристик современного пространства-времени детства. Пространство-время детства – это объективная дистанция становления человека, особые условия и необходимый способ существования-развития ребенка, когда он, социализируясь и индивидуализируясь, постепенно все более глубоко входит в социум. Механизмом и формой этого вхождения выступает детская субкультура, которая дает возможности для самореализации ребенка, поэтапного опробования им себя, выступая вектором, управляющим дальнейшим развитием человека.

Показательно, что именно в сохранении детства, детской интуиции на протяжении всей жизни П.А. Флоренский усматривал тайну человеческой гениальности, в основе которой лежит объективное – целостное, глубокое и реальное – восприятие мира. Как отмечал мудрец Д.Б. Эльконин, «детская культура – это самообытный способ освоения ребенком новых сторон социальной действительности и его самоутверждения в ней». Эльконину вторил Ю. М. Лотман, утверждавший, что именно детская субкультура с ее зоной вариативного развития способна выработать поисковый механизм развития культуры в целом, так как в ней существует потенциал предчувствия, предвосхищения траектории развития, высвечиваются

точки роста общечеловеческой культуры. И одним из важнейших моментов развития детской субкультуры, развития детства является отношение к нему общества, которое предполагает не только заботу, покровительство, снисхождение, но и внутреннюю установку на понимание ребенка как носителя будущего, на видение в нем Человека. Отсюда, как отмечал Д.Б. Эльконин, каждый шаг в направлении эмансипации детей от взрослых ведет к углублению их связи с жизнью общества.

«Детей нет, есть люди», – образно сформулировал эту позицию выдающийся педагог Януш Корчак, разделивший, как известно, трагическую судьбу детей, зверски уничтоженных гитлеровскими выродками. В августе 2012 года исполнилось 70 лет великому подвигу этого истинного детоводителя, дважды отказавшегося от возможности собственного спасения и вошедшего в газовую камеру с двумя малышами на руках, которым он, чтобы им не было страшно, рассказывал сказку. Воистину он смертью смерть поправал.

Значимость отношения к Детству особенно четко высветилась именно сейчас, когда принципиально изменилось не только общество, но и детство, являя зримые подвижки в развитии ребенка, который входит во все более широкое пространство, успешно перепрыгивая через многие прежние нормы. Важно выяснить, как современный ребенок воспринимает мир, каковы его способности присваивать необходимую информацию, значимые жизненные нормы, как развиваются его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, тем более что проблемы в сфере детства нарастают быстрее, чем мы их решаем. В определении состояния детства важно рассмотреть все его характеристики начиная с реального физического состояния. Демографические данные выглядят пугающе. На наших глазах происходит «неуклонное сокращение численности детей... со скоростью 3 % в год»¹. В результате число детей в возрасте до 17 лет за последнее десятилетие с 31,6 млн. в 2002 году сократилось к 2012 году до 25 млн., включая 14 млн. школьников.

Достаточно сложна и ситуация со здоровьем детей. По данным директора Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук академика А.А. Баранова, оно ухудшилось по сравнению с 80-ми годами прошлого века примерно на 17–20 %. Помимо хронических заболеваний и функциональных отклонений резко возрос уровень невротизации детей, у 48,2 % которых наблюдаются пограничные проявления клинических форм психических нарушений. К моменту поступления в 1 класс доля психически здоровых детей составляет всего 39 %². Между тем в период с 2005 по 2010 годы, по данным аудитора Счетной палаты РФ профессора С.А. Агапцева, при общем сокращении школ на 19,7 % и численности школьников на 12,7 % на 8,3 % уменьшилось и количество коррекционных школ.

Еще хуже обстоит дело с социальным здоровьем растущих людей, которые нуждаются в любви взрослого как в «питательной среде» своего психического развития³, а получают все меньше внимания взрослых, в том числе родителей, и ласки.

Изменившиеся взаимосвязи взрослого мира и детства особенно остро проявляются в понимании ребенка, так и в реальном отношении к нему. Так, ужасающие размеры приобрели различные формы насилия взрослых по отношению

¹ Педагогика. 2012. № 5. С. 4–5.

² Учительская газета. 2012, 21 августа С. 7.

³ См.: Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 371.

к детям. В социально опасных условиях сегодня живут 700 тыс. российских ребят – потенциальных жертв насилия. При этом 40 % детей, по данным уполномоченного по правам ребенка в городе Москве Е. Бунимовича, утверждают, что родители редко проявляют к ним должное внимание. Более того, в 2011 году, например, в отношении детей было совершено почти 90 тысяч тяжких преступлений¹.

В стране распространяется такое страшное явление, как педофилия. Взрослые все более неискренни в отношениях с ребенком, эти отношения усложнились. Показательно, что в ходе обследования подростков, проведенного в 73 регионах Российской Федерации, на вопрос, почему они плохо ведут себя, плохо учатся, был получен однозначный ответ: «Мы ненавидим положение, когда дома говорит-ся и видится одно, в школе – другое, в TV – третье»².

Далеко не случайно сегодня умеют сострадать другим детям мальчики в возрасте лишь до 8 лет, девочки – до 9–10 лет. А сорадоваться могут мальчики примерно до 7 лет, девочки же практически ни в каком возрасте не умеют этого делать.

Приведенные факты зримо свидетельствуют об ослаблении обязанностей общества и государства по отношению к детству, которое оказалось в значительной степени беспризорным. Да и число реальных беспризорников достигает сегодня в России (по официальным данным) 1 млн. 300 тыс. детей³.

Все это происходит на фоне деградации воспитательного компонента в образовании, в которое внедрился экономический термин «образовательная услуга», превращающий образование из высочайшей обязанности и важнейшей ценности общества в «услугу».

Между тем воспитательная функция образования является особенностью именно нашей российской системы. Не случайно американский психолог У. Бронфенбреннер в книге «Два мира детства» заметил, что в английском языке даже не существует эквивалента термину «воспитание»⁴.

К сожалению, сегодня в нашем социуме не работают устоявшиеся, привычные механизмы социализации и воспитания детей, которые были весьма действенны в недалеком прошлом. Наблюдаются потеря общественного контроля и причастности, потеря ответственности взрослых за детей. Будучи ныне не в состоянии действовать методом запретов, мы не смогли насытить детское сообщество позитивными установками, вооружить растущих людей умениями выбора, предложить детям адекватные их потребностям формы конструктивной деятельности.

Отрадно, что министр образования и науки РФ Д.В. Ливанов заявляет, что «есть все основания рассчитывать на то, что воспитательный компонент в наших школах будет усиливаться»⁵. Очень хочется на это надеяться.

Следующий блок проблем, который требует особого внимания, связан с тщательным изучением особенностей состояния и самого процесса развития Детства в современном измененном мире. Это обусловлено как изменениями в ребенке,

¹ См.: Педагогика. 2012. № 5. С. 5.

² Там же. С. 14.

³ См.: Учительская газета. 2012, 28 августа.

⁴ См.: Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР : пер. с англ. М. : Прогресс, 1976.

⁵ Первое сентября. 2012, 23 июня. С. 2.

объективно определяемыми общей ситуацией, так и характером саморазвития детства в его историческом движении.

Уже начиная с дошкольного возраста современный ребенок попадает в иное пространство, чем его сверстник, к примеру, 20-летней давности. Это не просто другой мир, но и другое восприятие этого мира. Широко открытое благодаря Интернету и телевидению пространство «общечеловеческой жизни», возможность находиться сразу в нескольких временных, исторических, географических, этнокультурных и прочих пространствах, общий прессинг огромного объема недифференцированной информации приводят к стрессовым состояниям, а растущая потребность в получении готовой продукции ведет к сбоям в творческом развитии ребенка.

Имеющиеся данные фиксируют реально существующие сбои, напряжения в психическом, психофизиологическом, нейропсихическом развитии ребенка, проявляющиеся во всех периодах детства. Произошедшие подвижки отмечаются уже на младенческом этапе детства.

Более четко и выражено представлены сейчас данные об изменениях, которые происходят с ребенком-дошкольником. Благодаря глубоким исследованиям Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, А.В. Запорожца установлено, что для детей дошкольного возраста определяющим является развитие мотивационно-потребностной сферы, обеспечиваемое развертыванием общения. Известно, что наиболее эффективным видом общения для дошкольников является общение разновозрастное, в котором традиционные виды детской деятельности и культурные нормы в естественной форме передаются от старших к младшим. Однако в жизни современного ребенка это общение практически отсутствует, ибо преобладают ододетные семьи, разновозрастные группы детских садов, исчезло из нашей жизни понятие своего двора и пр.

Материалы о коммуникативной способности к общению со сверстником свидетельствуют о недостаточной социальной компетентности и неспособности решать простейшие конфликты 25 % старших дошкольников. При этом более 30 % детей 4–6 лет демонстрируют агрессивный тип поведения, который является для них нормативным.

Значимые потери отмечаются и в других сферах психического развития дошкольника. Так, несмотря на многочисленные протесты наших психологов, в стране произошла подмена ведущего типа деятельности ребенка данного возраста с игровой на образовательную, что противоречит самой сущности возрастного психологического развития. В дошкольные детские учреждения повсеместно вводятся обучающие программы с привлечением игровых действий, тогда как **следует расширять, дополнять, развивать игровую деятельность дошколят, вводя в нее образовательные компоненты.** Как следствие, отмечается значительное снижение уровня сюжетно-ролевой игры дошкольника. У большинства детей 3–6 лет она остается на уровне предметных действий. Но примитивная, неразвитая игра не выполняет в психическом развитии ребенка функцию ведущей деятельности, в результате новообразования, связанные с игрой (воображение, произвольность, образное мышление и др.), остаются несформированными. Недостатки в организации игрового пространства привели к тому, что современные дети старшего дошкольного возраста менее способны управлять собой, чем их сверстники 20 лет тому назад. По сути, у них не формируется способность к произвольным действиям, значительно ослабевают и взаимоотношения с детьми.

Потери в психическом развитии дошкольника сказываются и на последующих этапах онтогенеза.

Не случайно за последние 15 лет (с 1997 по 2012 годы), существенно, почти в 2 раза, увеличилось число детей 6–10 лет с нарушениями речевого развития (от 40 до 60 % в разных регионах). До 50 % младших школьников приходят в основную школу с несформированностью навыка письма (а это зримый показатель «сбоя» в развитии «линейного» мышления). У все большего числа российских детей отмечаются серьезные проблемы с умением читать, понимать текст. Мониторинг читательской грамотности школьников, проведенный в рамках международных исследований PISA, показал, что если в 2000 году наши 15-летние подростки занимали 27-е место среди детей из 32 стран, в 2003 году – 32–34-е места среди детей из 40 стран, в 2006 году – 37–40-е места из 57, то в 2009 году среди 65 развитых и развивающихся стран наши 15-летние граждане оказались лишь на 42-м месте, показав при этом значительное ухудшение по мере взросления от начальной школы к основной.

Наиболее значимые изменения произошли на подростковом этапе психического развития. В частности, активизация процесса социализации, развертывание общения и возросшая потребность предъявить себя миру блокируются отсутствием соответствующих структур, адекватных потребностям и возможностям растущего человека. Отсюда – неустроенность, повышенная тревожность, выход на новые, в том числе неформальные, объединения, поиск другого через Интернет.

Одним словом, проблема подростка стоит сейчас очень жестко. Ее сущность в должной мере не раскрыта. И это несмотря на то, что именно в данном возрастном периоде формируются жизненная и социальная позиции растущего человека. Это период, в котором особенно зримо видны наши промахи в образовании и воспитании. Вот специфический тревожный случай: один старшеклассник выложил в социальной сети следующий пост: «Если завтра начнется война – я немедленно сдамся в плен», чем вызвал массу восторженных откликов. Что перед нами – эпатаж? Возможно. Однако, по данным различных социологических опросов, более половины старшеклассников готовы уехать из России при первой же возможности. Подобные нравственные установки формируются не только нашумевшим телесериалом «Школа», но и многочисленными публикациями в средствах массовой информации, недопустимыми сценами, демонстрируемыми Интернетом и телевидением. Как справедливо заметил американский кинорежиссер и актер Вуди Аллен, «у нас мусор уже не выбрасывают, его перерабатывают в телевизионные шоу».

Положение осложняется резким межпоколенческим разрывом. По словам П. Бюхера, Г.Г. Крюгера и М. Дюбуа, исследовавших ребенка начала нашего XXI столетия, дети в определенной степени стали преследовать свои цели, невзирая на указания педагогов и родителей. Одновременно возросла не только возможность выбора и автономного действия, но и необходимость принятия решений, которым сопутствуют риск, стрессы, неопределенность, постоянная неуверенность и утрата традиционных форм групповой поддержки семьи и окружения. Растущие люди – дети, подростки – перестают быть ведомыми. В образовательном пространстве это связано еще и с тем, что учителя общеобразовательных школ начали резко отставать от своих учеников, которые живут в компьютерном

мире, тогда как учителя лишь обучаются в нем жить и вынуждены технологически догонять своих воспитанников.

Критически изменилось и отношение общества к педагогической деятельности. Не секрет, что в педагогические вузы многие молодые люди идут не «по призванию», а в связи с тем, что не удалось поступить в более престижные заведения. В результате «только пять процентов студентов педвузов видят себя в будущем учителями»¹. И лучшие выпускники педагогических вузов не идут работать по специальности, что создает так называемый двойной негативный отбор педагогических кадров. В итоге школьный учитель из наставника, воспитателя все активнее превращается в служащего, предоставляющего детям пресловутые образовательные услуги. А ведь напрасно забыты точные и емкие слова Отто фон Бисмарка: «войны выигрывают не генералы, а школьные учителя». Однако старая гвардия учителей, готовых полностью отдаваться делу обучения и воспитания детей, уходит, деградация педагогического труда может оказаться необратимой.

Структурируя пространство современного детства, мы обязаны вычленять те факторы, которые оказывают особенно активное воздействие на происходящие в нем изменения. Среди этих факторов особое место занимает информационное пространство, *изменившееся* как по характеру, содержанию, объему, так и по степени воздействия на развитие растущего человека. Наиболее выражено его структурообразующее начало проявляется через Интернет – мощное средство видения, постижения мира, открывшее человеку новое пространство, но несущее в мир не только прогресс открытия, но и прессинг информации, который растущий человек не способен осмыслить должным образом. Между тем важно отметить, что Интернет во все большей степени «охватывает» именно растущее поколение. И если, по данным исследовательской группы ЦИРКОН, каждый день выходят в Интернет примерно 37 % взрослых людей, то среди подростков постоянно пользуются, а по сути, живут посредством Интернета (общаются с друзьями, обмениваются информацией, путешествуют по Сети) 93 % (!).

В итоге происходят значительные изменения в развитии ребенка, в его психике, в восприятии им мира. В ходе общения в Интернете со сверстниками и взрослыми он «схватывает» лишь отдельные фрагменты многообразной разорванной информации, что формирует в нем, в частности, так называемое «клиповое» мышление.

Нам представляется, что среди многих причин нежелания значительной части сегодняшних школьников учиться выступает и возможность быстрого получения знаний (а по сути – информации) через Интернет.

Как заметил один из известных специалистов в области информатизации Мануэль Кастельс, современная электронно-коммуникационная система отличается способностью **конструировать реальную виртуальность**, достоверно имитируя действительность на экранах видеотехники. В результате люди начинают считать электронные образцы действительности более истинными, нежели те, что видят в своем повседневном окружении². «Опасность, – пишет Сидни Дж. Харрис, – не в том, что компьютер однажды начнет мыслить, как человек, а в том, что человек однажды начнет мыслить, как компьютер».

И перед нами, психологами, педагогами, стоит актуальная задача изучения особенностей реального воздействия компьютера, телевидения, Интернета на рас-

¹ Российская газета. 2012, 21 августа.

² См.: Кастельс М. Жизнь в системе коммуникации. М., 2010. С. 265.

тущего человека, на его сознание и поведение, а также характера возникающих рисков. А это не просто риски ухода детей из реального мира в виртуальный, это риски подвергнуться в том же Интернете травле, агрессии, издевательствам («кибербуллингу», «троллингу»), это риски интернет-зависимости и риски, связанные с пропагандой в Интернете анорексии, наркотиков, экстремизма, национализма. Тысячи сайтов не только призывают детей к ненависти к другим, но и агитируют за причинение боли и вреда самим себе. По сведениям МВД РФ, в 2012 году почти на треть увеличилось число сайтов, содержащих материалы с детской порнографией. В результате мы имеем резко изменившуюся личностную направленность детей. Например, если в 1993 году 58 % подростков отличались альтруистическим настроением, то сегодня такой тип направленности отмечен только у 16 %. У растущих людей ныне преобладают прагматические установки, в том числе нацеленность на достойный уровень существования, стремление жить в стране, как определил академик РАО А.Г. Асмолов, «понятного завтра». Правда, жить они хотят по формуле «цель оправдывает средства», что является следствием той атмосферы социального отчуждения, которая окружает ребенка и в дошкольном, и в школьном возрастах.

Социальные сети, блоги, «живые журналы», чаты, где дети «зависают» часами, неформальные сообщества, телевизионные сериалы и специфическая музыка, которые они смотрят и слушают, – все это формирует соответствующее миропонимание и отношение к действительности, из которых складываются соответствующие модели поведения.

И далеко не случайно в поведении современных школьников во фрустрационных ситуациях со взрослыми преобладают интропунитивные реакции самозащитного типа на фоне трех ведущих симптомокомплексов: «тревоги по отношению к взрослым», «враждебности по отношению к взрослым» и «астенизации» (ослабленности).

Таким образом, проблема информационного пространства, прежде всего Интернета, становится одной из наиболее острых в сфере образования. Величайшее достижение человечества в реальной ситуации его распространения приносит не только огромную пользу, но и ощутимый вред. Создавший мощную машину Человек оказался не готовым к реальному продуктивному управлению ею. Отсюда – актуализация задачи формирования культуры отношения к Интернету. Но именно здесь у нас существует серьезный провал, так как не имеется ни достаточного числа наблюдений, полученных по специально разработанным программам, ни соответствующих эмпирических данных и теоретических обобщений. Отсутствуют общепринятые концепции функциональной нагрузки Интернета в образовании и общая теория его воздействия на развитие мышления и сознание человека. Отсутствуют научные основания активизации его использования в позитивном росте-развитии человека. Между тем именно создание теории воздействия во всей сложности соответствующей организации информационного пространства выступает сейчас одной из важнейших психолого-педагогических задач.

Изучение реальных процессов действия «интернетной» информации, специфики освоения ее человеком, в том числе в соотношении с текстовой (книжной) информацией, характеристик ее восприятия объективно необходимо и актуально для построения основ современного образования, в котором Интернету должна быть отведена соответствующая роль в позитивном выстраивании знаний и организации структуры.

Совершенно очевидно, что современные условия не просто изменений, а перехода общества в новое историческое состояние, обуславливающее объективные изменения в развитии человека, прежде всего человека растущего, не могут не требовать принципиально новой организации системы образования, ответственной за подготовку человека к жизни, за формирование его культурного потенциала. Речь идет не о каких-то поправках, не о внесении чего-то нового, но о **преобразовании образования**, о формировании новых принципов, условий и форм его организации. Одной из важнейших линий выступает необходимость внесения принципиальных изменений в сложившееся содержание, которое во многих случаях оказывается не востребуемым как в школьной, так и в послешкольной жизни. Сегодня требуется образование, ориентированное не на способы вложить как можно больше фактов в головы как можно большего количества детей, израсходовав на это минимум времени и усилий. Знания устареют еще до того, как дети выйдут из школы и смогут ими воспользоваться, что препятствует формированию необходимого уровня мотивации учебной деятельности, пониманию важнейших вещей, необходимых культурному человеку. В результате, в отличие от учеников XIX и середины XX веков, наши дети уже не считают, что ученье – свет, а неученье – тьма, поскольку образование перестало быть проводником из невежества к высокой культуре и благополучию. Оно уже не выполняет функцию «социального лифта» и не обеспечивает в необходимой степени позитивную социализацию растущих людей. Как заметил академик РАО В.П. Зинченко, «система нашего школьного образования многое “проходила” и переживала – “школу действия”, “школу труда”, “школу знания”, “школу сотрудничества”, при отсутствии, к сожалению, “школы бытия” и “школы смысла”»¹.

Естественно, проблема изменения структуры, форм, методов, содержания образования чрезвычайно сложна. Она требует рассмотрения и решения многих принципиально новых вопросов, включая поиск путей согласования необходимого современному растущему человеку объема знаний и формирования способности к их присвоению и творческому отношению. Перед нами, по сути, целый комплекс проблем, к решению которых мы еще даже и не приступили. Сейчас очень важно определить возможную расстановку сил, задействованных в образовательном пространстве, обеспечить целенаправленность их действий.

Следует заметить, что многочисленные изменения, которые фиксируются в развитии современного ребенка, недостаточно осмыслены и теоретически не обобщены. Обусловленные историческими преобразованиями, которые произошли в развитии общества, они должны рассматриваться именно в контексте этих преобразований. Между тем в проводимых ныне психолого-педагогических исследованиях ребенок, как правило, рассматривается «здесь и теперь», в узкоконкретной, в лучшем случае (реже) конкретно-исторической обстановке, без иньектирования его в динамику исторического процесса.

Данная острая проблема касается не только России. Так, в разработанной Европейским союзом Стратегии образования в интересах устойчивого развития перед педагогами ставится задача к 2014 году перейти от простой передачи знаний, умений и навыков, необходимых детям для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстроменяющихся условиях,

¹ Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995. С. 7.

участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия.

В целом образование нашего времени приобретает черты серьезной общественно-политической задачи, решение которой имеет цель подготовки человека, обладающего необходимым потенциалом знаний, технологий и твердых нравственных установок, человека, которому нравятся перемены и который готов смело встретить любые непредвиденные ситуации. А это требует другого уровня миропонимания, развитого эвристического мышления, ответственности, при которой утилитарные ценности выступают не как цель, а как инструмент формирования новых духовных ценностей – милосердия и честности, справедливости и способности к сопереживанию, терпимости и порядочности, ответственности и сознания собственного достоинства, патриотизма и чувства долга.

Такое образование, встраиваемое в историко-культурное пространство нашего времени, должно быть ориентировано не только на трансляцию от поколения к поколению обобщенного социокультурного опыта, включающего в себя опыт познания, опыт освоения способов деятельности и опыт построения ценностных отношений, но и на образование как формирование активного, деятельного человека, способного к оптимальному самоосуществлению, т.е. образование, предполагающее перманентный рост человека, способного к самообразованию, к самоопределению, с выраженной потребностью в самоактуализации и самореализации креативных способностей – познавательных, коммуникативных, организационных.

Как-то в телевизионной передаче «Культурная революция» прозвучала фраза «У нас нет заказа на Человека... на профессионала есть, а на Человека нет!» Данная мысль особенно актуальна для системы образования. По утверждению одного из самых успешных людей современности Билла Гейтса, есть три фактора, которые определяют ценность, значимость и конкурентоспособность человека: его знания, доступ к технологии, которая связывает его с теми, кто обладает необходимыми знаниями, и среда, мотивирующая его на развитие.

Ориентация на развитие объективно задаваемого нового Человека XXI века предполагает построение новой стратегии его образования – образования, способствующего его социализации в самом широком смысле – не только как присвоения социального мира, но и как вписанности в этот мир в качестве *активного деятеля*. А это полагает изменения оснований и принципов организации образования, в частности, требует введения новых структурно-содержательных компонентов, изменения системы отношений внутри образовательного пространства, расширения сферы, форм и типов обучения, а именно: вывода детей за стены класса; изменения их места в учебно-воспитательном пространстве через построение проектного, эвристического обучения, технологии коллективной мыследеятельности, деловые игры и пр.; создания внешкольных структур, новых образовательных форм, включая кардинальную перестройку дополнительного образования как сферы образования открытого. В этом плане интересны предложения французского ученого Жака Гонне о создании системы медиаобразования детей, которое даст возможность с опережением реагировать на изменения в информационном пространстве через их собственное информационное творчество как способ самореализации растущего человека, и одновременно «наведения мостов» со взрослым миром. Не менее интересны разработки российского исследователя Сергея Бо-

рисовича Цымбаленко, который в диссертации по психологии обобщил материалы подростково-юношеского творчества в информационно-психологическом пространстве молодежного лагеря «Орленок» совместно с рядом телевизионных каналов.

Однако, рассматривая эмпирические находки, способствующие преобразованию системы образования, и понимая необходимость сочетания теоретико-методологической разработки и практического опыта такой деятельности, нельзя идти по пути формального объединения усилий научных работников и педагогов-практиков, чтобы не повторить анекдотичную историю, связанную с именами Айседоры Дункан и Бернарда Шоу. Как-то знаменитая балерина Айседора Дункан будто бы сказала Бернарду Шоу: «Не стоит ли нам подумать, каким бы мог быть у нас ребенок – с вашим умом и моей красотой?». «Да, да, конечно, – отвечал великий писатель, – но не стоит ли заранее обдумать также и то, что случится, если ребенок унаследует мою красоту и ваш ум?». Необходимо умелое сочетание научного прогнозирования и опытно-экспериментальной проверки выдвигаемых гипотез в целях продуктивного развития содержания и форм образования, соответствующих жизни человека в новом времени-пространстве XXI века.

За спиной современного человека – две тысячи лет новой эры и сорок тысяч лет до нашей эры. Из них 6 тысяч лет приходится на цивилизацию – время накопления знаний и социальных практик, технических и технологических преобразований, постоянно изменяющих возможности, потребности, способности, личностный потенциал человека. Грандиозные исторически значимые изменения конца XX – начала XXI века поставили задачу самоопределения человека в новом мире и обеспечения условий для его активного саморазвития, самосовершенствования на качественно новых основаниях образования, предполагающего серьезную государственную защиту растущих людей от инфантилизма, безграмотности, безнравственности, т.е. от расчеловечивания.

В июне 2012 года Президент В.В. Путин подписал Указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», направленный на обеспечение комфортной и безопасной среды для жизни каждого ребенка, повышение уровня развития которого обеспечит повышение уровня культуры всего общества. Отсюда ясно, что сегодня, как никогда, важна мобилизация сил всех наук – антропологии и этнологии, педагогики и психологии, физиологии и медицины, социологии и других наук, изучающих человека в ситуации исторически нового пространства-времени, в раскрытии его реальных возможностей, потребностей и способностей. Проблема выработки стратегии образования человека, безусловно, жестко актуальна, это главная проблема в системе Российской академии образования, призванной на базе комплексных психолого-педагогических построений раскрывать идейно-мировоззренческие и теоретико-методологические основы организации образования, при этом в плане не только и не просто приобретения определенной совокупности знаний, но и в плане формирования отношения к знаниям в целом, к миру, к другим, к себе, формирования потребности в расширении знаний и способностей, т.е. получения образования, обеспечивающего определение и утверждение места человека в современном времени-пространстве. Новые задачи требуют не только новых проектов, но и оценки и переоценки позитивного фонда накопленных данных в практике организации и развития российского обра-

зования. Не случайно РАО проводит научный аудит всех институтов, с тем чтобы отличить перспективные исследования от пустозвонства, предотвратить падение исследовательской активности, ликвидировать вакуум теоретических идей.

Следует отметить, что при всех имеющихся недоработках в целом научными коллективами Академии сделано немало. Продуктивная работа проведена педагогами, дидактами, методистами по определению основ отбора и структурирования содержания общего среднего образования. Получены важные материалы, способствующие модернизации профессионального образования. Разработаны вариативные модели познания различных видов искусства. В области педагогической психологии и психологии развития определены психодидактические основания построения развивающих образовательных технологий, проектирования и экспертизы образовательной среды. В сфере возрастной физиологии целенаправленно изучается, в частности, процесс формирования интегративной деятельности мозга как основы познавательного развития ребенка. В плане использования информационных и коммуникационных технологий выявлены пути предотвращения возможных негативных их последствий.

В ближайшее время нам предстоит выполнить целый ряд фундаментальных исследований в русле намеченных Президиумом РАО после детального обсуждения с членами Академии, руководителями институтов, ведущими научными работниками по 12 направлениям, включающим более 70 проектов и свыше 200 тем, предполагающим осмысление как современной ситуации, так и антропогенных изменений человека, обоснование прогнозов развития образования и социализации растущих людей, методологических проработок инновационных схем, моделей обучения и воспитания с учетом общецивилизационных трендов. Научными кураторами этих исследований выступают видные ученые, часть из которых руководят академическими учреждениями, а некоторые выполняют эту работу как члены Академии, не будучи ее штатными сотрудниками.

Разумеется, все эти направления, проекты, темы в своем реальном выполнении еще будут уточняться, расширяться, углубляться, поскольку речь идет не просто о новом шаге, о планировании на ближайшие годы, не просто о стремлении улучшить качественные показатели и даже не о введении чего-то нового. На повестке дня, во-первых, рассмотрение проблем, связанных с объективной необходимостью изучения особенностей преобразования современного растущего человека в реально преобразованном мире, в новой исторической ситуации функционирования, когда он (человек) оказался в условиях высокодинамичных процессов таких изменений, в состоянии их хаотичности и неопределенности, затрудняющих выделение тенденций движения и перспективных линий развития, когда усложняются связи и характер межпоколенческого взаимодействия воспитуемых и воспитателей, педагогов и учеников, по-разному вписывающихся в сложный мир объективно структурируемых пространств новых знаний и информационных полей. Во-вторых, и это главное, решение проблемы структурирования новой системы образования, ориентированной на четко выделенные цели и задачи, соответствующие принципы организации, предполагающие новое понимание этой сферы жизнедеятельности человека при удержании всего значимого, действенного в его культурном воспроизводстве, достигнутого в историческом развитии российского общества.

Не случайно этими проблемами сейчас занимаются большие группы ученых, в частности, Центра проблемного анализа и государственно-управленческого

проектирования, Центра стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета, а также многие другие коллективы, осуществляющие перспективные поиски. Но ведущая роль в этих поисках должна принадлежать именно нашей Академии, обязанной по своему статусу заниматься разработкой проблем, концепций и теорий образования.

В пространстве нашего поля деятельности, сфокусированного в программу выделенных 12 основных направлений, полагающих научную рефлексию нашего сообщества на социальные, психологические, психофизиологические изменения растущих людей и характер развития общества, а также стратегию действия по разработке новых теоретических оснований и принципов организации образования, можно вычленить несколько главных сфер предстоящей созидательной работы.

Первая состоит в том, чтобы в содружестве с философами, историками, социологами попытаться раскрыть хотя бы главные характеристики и параметры изменений в современном обществе как этапе исторического развития в контексте роли культуры, выступающей способом воспроизводства общества, и образования как образующего основания культурного потенциала общества и человека. Нам предстоит определить направленность целей, потребностей и возможностей образования человека XXI века при реальной значимости компетенций в соответствующих сферах деятельности и при этом рассмотреть методологические и теоретические вопросы прогнозирования развития человека и общества исходя из того, что прогноз начинается там и тогда, где и когда определены параметры ожидаемого развития.

Вторая связана с глубинным познанием современного растущего человека, его новых возможностей, особенностей восприятия им мира, характера развития его мыследеятельности. При этом мы не можем далее обходиться точечными, локальными исследованиями разных сторон реальных изменений, во множестве зафиксированных разными исследователями в разных ситуациях, при разных подходах, при применении разных, порой случайно выбранных, а часто устаревших методик.

На основании проработок в русле намеченных направлений, осмысления проектов, анализа выполняемых тем, целенаправленно задаваемого рассмотрения и обобщения получаемых данных нам важно выработать цельную стратегию познания современного Детства, глубокого научно обоснованного, пролонгированного исследования основных параметров его развития при вычлениении характеристик, необходимых для осмысления всех главных особенностей, на учет которых должны быть ориентированы поиски необходимых целей, задач, принципов и условий образования.

Третья полагает концентрацию наших усилий на глубинной оценке структурно-содержательных, реально представленных особенностей функционирующей системы современного образования, на выявлении ее действенных структур, форм, тенденций ориентации на развитие общества, а также на выявлении провальных мест, недостатков, в которых особенно остро проявляются отставание и несоответствие, т.е. на анализе того, что мы имеем, того, как это действует и где имеется сбой в системе современного образования.

Четвертая направлена на то, чтобы выстроить научно обоснованную программу разработки новых принципов организации образования при определении

характера и объема значимых знаний с ориентацией на формирование потребности в их расширении, в углублении форм их подачи и способности к этому, при «научении» детей приобретать и накапливать знания, осуществлять их выбор. Задача состоит в том, чтобы помимо приобретения жизненно необходимых в современной ситуации знаний повышать культурный потенциал каждого растущего человека как условие накопления интеллектуального капитала общества и условие его дальнейшего культурно-исторического развития.

И, наконец, **пятую** сферу составит сложный комплекс работ по осмыслению и разработке системы исследований соотношения действия ориентированной и хаотически приобретаемой информации и «знаниевого выбора» в СМИ и знаний, приобретаемых в рамках целенаправленно организуемых, выстроенных и научно обоснованных форм обучения – от дошкольного до вузовского уровня, далее, по выявлению того, как информация СМИ (в том числе шумовая) может перерасти в выстраиваемые знаниевые структуры, с тем чтобы на базе развития интегрального мышления организовать обучение с учетом необходимости активного выбора из общего потока информации значимых материалов и формирования программы обучения с широким использованием информационно-коммуникационных технологий при сохранении устойчивости и активности действия в качестве основной опорной текстовой (книжной) информации как необходимого условия оптимального развития интеллекта и мыслительных способностей учащихся.

Выстраивая всю эту многоплановую, исключительно трудную деятельность, мы сознаем, что характер переходности современной эпохи ставит психолого-педагогические науки в чрезвычайно сложную ситуацию из-за отсутствия общенациональной идеи, несформированности в обществе целей образования, идеалов образованного человека. При общем понимании того, что новый человек (не какой-то там ницшеанский сверхчеловек, а растущий человек нашего времени) должен быть конструктивным и креативным, так как именно ему предстоит конструировать новую реальность, и одновременно он должен быть человеком высокой культуры, по выражению Даниила Андреева, «человеком облагороженного образа»¹, нам необходимо выработать концептуально-теоретические схемы нового содержания образования и новые методы, формы, средства действенного побуждения детей, подростков, юношества к расширению знаний, росту творческих способностей и претворению последних в жизнь, активизируя их самостроительство. В этом плане важна организация широких научных дискуссий для открытого сопоставления и соревнования идей по наиболее острым и сложным вопросам, что позволит как реально повысить общий уровень нашего профессионализма и в методологии, и в теории, и в области эксперимента, так и обеспечить консолидацию сил не на словах, а на деле.

Вспомним весьма актуальные в наши дни слова В.И. Вернадского: «Меня не смущает, что те лица, в глубине духовной силы которых совершается сейчас огромная, невидимая пока работа, как будто не участвуют в жизни. На виду большей частью не они, а другие люди, действия которых не обузданы духовной работой. Но все это исчезнет, когда вскрыется тот невидимый во внешних проявлениях процесс, который является духовным результатом мирового человеческого созна-

¹ Эксперт. 2000. № 1–2. Приложение. С. 18.

ния. Он зреет, время его придет, и последнее властное слово скажет он, а темные силы, всплывшие сейчас на поверхность, опять упадут на дно...»¹.

Уверен, что это прекрасное провиденье вскоре свершится!

А.В. Репринцев

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ РЕФОРМ: ОТ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ – К ДЕСТРУКЦИИ КУЛЬТУРЫ ЭТНОСА

Автор анализирует проблемы отсроченных последствий социальных реформ, осуществляемых в России, и их влияние на возникновение кризиса идентичности в сознании молодежи, роль образовательных институтов в преодолении деструктивных тенденций в развитии идентификационных процессов и формировании нового типа культуры. Акцентируется внимание на антропологических параметрах реформ, на необходимости консолидации всех слоев российского общества, на роли институтов образования в обеспечении такой консолидации.

социальная антропология, педагогическая антропология, кризис идентичности, социальное воспитание молодежи, образование в условиях кризиса культуры.

Вся многовековая история человечества сопровождалась трудными поисками справедливой модели общественного устройства и воспитанием молодежи, подготовленной к жизни в таком справедливом, демократичном и гуманном обществе. Проходили столетия, менялись общественные модели, но «всеобщий рай» не наступал: в каждой эпохе обнаруживались «изъяны» и несовершенства, обнажавшие общественные противоречия, непримиримые социальные антагонизмы, благополучие социальных элит и нищету широких «народных масс». Нарастание общественных противоречий нередко приводило к гражданским войнам и революциям, выдвигая на арену жизни новые социальные группы, принимавшие на себя роль общественных лидеров, «гегемонов», провозглашавшие новые «справедливые» цели и модели общественного мироустройства. Но несбыточные и утопичные идеи социального рая так и оставались не реализованным в жизни сказочным мифом, несбыточной мечтой...

Апофеозом поисков социальной справедливости, всеобщего братства и равенства всех перед всеми стал 1917 год, когда в результате двух революций «власть перешла к народу», когда были «низвержены эксплуататоры», когда «борьба старого и нового» привела к жестокой и кровавой Гражданской войне, в которой, как известно, не бывает победителей. Тем не менее за семь десятилетий советской власти была ликвидирована массовая неграмотность населения, проведена индустриализация экономики, построены мощная энергетическая система и разветвленная транспортная инфраструктура, созданы отечественная наука и институты подлинного народовластия, взят курс на преодоление разрыва в жизни городского и сельского населения, сформирована самая мощная в мире армия, совершен про-

¹ О русской интеллигенции и образовании // Открытия и судьбы. М., 1993.

рыв в космос... Осуществленные за 74 советских года социальные реформы были ориентированы *на человека*, на реализацию им своих природных сущностных сил, на реализацию основного принципа социализма «от каждого – по способностям, каждому – по труду». Да, не все получилось так, как хотелось... Да, основной принцип социализма так и не был в полной мере осуществлен в реальной жизни... Но курс общества на всестороннее, гармоничное развитие личности был далеко не декларативным, – он действительно провозглашал *примат человеческого измерения* осуществляемых реформ, утверждение истинного высокого гуманизма в отношении к человеку.

«Закат советской эпохи» ознаменовался пустой риторикой о «социализме с человеческим лицом», о «демократизации» общественной жизни, о «перестройке» экономики и ее бессмысленном «ускорении», о «возрождении многопартийности» в условиях отсутствия подлинной демократии... Эти лексические штампы быстро вошли в анекдоты и стали предметом всеобщей иронии, но не стали реальностью жизни! Народ продолжал жить «по своим законам», легко обнаружив, что за разговорами о реформах нет самих реформ, что «перестройка» опустошила продовольственные запасы и полки магазинов, погрузив страну в пучину политического и экономического хаоса, но не обеспечила декларируемого и желаемого качества жизни людей. Это состояние общества еще больше осложнилось контрреволюцией начала 1990-х годов, когда с расстрелом Белого дома закончилась эпоха народовластия и произошла фактическая ее узурпация. Так случилось, что по времени эти процессы совпали с развалом Советского государства и крушением всей системы социально-нравственных идеалов. Человек оказался «придатком экономики» и перестал быть высшей общественной ценностью. Всестороннее и гармоничное развитие человека сменилось его «самоактуализацией», «самоопределением», «самореализацией», «адаптацией к условиям жесткой конкуренции на рынке труда», нарастанием индивидуализма, эгоизма, социальной аномии...

В пучине рыночных реформ растворились и потеряли свой изначальный смысл традиционные нравственные представления о роли труда, о человеке труда, о значении общественно полезного труда как основных критериях оценки самого человека, его вклада в общее благо. Олицетворением общественного представления о социальном успехе стал предприимчивый тип личности, купец, который ничего не производит, но успешно продает и извлекает из торговли прибыль, позволяющую ему вполне безбедно существовать... Так в реальную жизнь и практику социального воспитания незаметно вползла консьюмеристская мораль – мораль мелких лавочников и жуликов, обретающих свое буржуазное счастье за счет ограбления и обмана своих соотечественников, с ее неистребимым и неизменным принципом «все продается и все покупается»...¹ В общественную культуру и социальное воспитание незаметно и уверенно вошла новая педагогическая парадигма, ориентированная на нормы и ценности потребительского общества, на рыночный тип личности.

Как отмечает А.В. Прокофьев, в условиях преобладания массовой и коммерциализованной культуры государство ориентируется на скрытую поддержку индивидуалистических и консьюмеристских ценностных ориентаций. Государство (или правительство), отказываясь от регулятивных функций, оставляет обширную территорию «экономической цензуры», справедливость которой опирается только

¹ См.: Прокофьев А.В. Метанормативные основания социальной этики. URL : <http://iph.gas.ru/page48204276.htm>

на тот факт, что политическое вмешательство в «свободно» протекающие культурные процессы отсутствует. Таким образом, «вне существенной политической поддержки в либеральном обществе остается целый ряд фундаментальных благ и концепций жизни, ориентированных на их воплощение. Неизбежным следствием этого оказывается ослабление гражданских и патриотических чувств. Это происходит потому, что *граждане лишаются взаимной идентификации на основе коллективно разделяемых представлений о человеческом совершенстве*. Без такого коллективистского ценностного фундамента даже ключевая задача либерального общества – достижение социальной справедливости – оказывается трудно достижимой»¹.

«Кризис идентичности» органично связан с процессом стремительного расслоения общества, нарастанием экономических диспропорций в отдельных социальных группах и слоях, все более очевидной социальной стратификацией, усиливающей неравенство отдельных социальных групп в доступе к образованию, ценностям культуры, порождающей значительные отличия в качестве и образе жизни, шкале жизненных ценностей и уровне стартовых возможностей выходцев из различных социальных страт. Подобные проявления социальной стратификации и прогноз их последствий для социального воспитания молодежи убедительно показан в фундаментальном исследовании Е.Л. Башмановой². Конечно, социальная стратификация и порожденный ею «кризис идентичности» – неизбежные следствия буржуазных реформ, внедрения рыночной модели общественного мироустройства, за которыми закономерно следуют уже хорошо известные социальные феномены – бедность значительной массы людей в сочетании с неоправданной роскошью и богатством небольшой кучки зажиточных сограждан. Разделяющая эти социальные слои пропасть, возможно, не была бы столь очевидной, если бы в стране был реальный средний класс. Но его нет, и это обстоятельство только усиливает социальные контрасты. Отсюда берут свое начало вполне логичные следствия: в одном классе оказываются «принц» и «нищий», а между ними – учитель, который сам дрейфует к социальным низам, но должен «сгладить» непримиримые противоречия между своими воспитанниками, «не обостряя отношения между ними», а «укрепляя толерантное отношение к богатым»... Другим следствием становится диаметрально различное отношение выходцев из богатых и бедных слоев к национальной культуре и истории: из них каждый «вытаскивает» в реальную жизнь то, что ближе ему, что соответствует его представлениям о мире, что оправдывает или объясняет его социальное положение.

Социальная стратификация в современном российском обществе очень болезненно сказывается на идентичности личности, порождая опасные «цепные реакции»: в сознании молодого человека, ищущего ответы на самые важные вопросы в жизни – «кем быть?», «каким быть?», «в чем мое предназначение?», «делать жизнь с кого?», «к чему стремиться в жизни?», «ради чего стоит жить?», «на каких идеях и принципах строить свою социальную и профессиональную биографию?» – возникает «нравственный дуализм», когда моральные императивы социального воспитания опровергаются реалиями жизни, когда идеи общего блага на поверку оказываются благом только для социальной элиты и бедственным положением для всех остальных; когда роскошь и блеск образа жизни богатых людей ока-

¹ Прокофьев А.В. Метанормативные основания ...

² См.: Башманова Е.Л. Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики. Курск : Кур. гос. ун-т, 2011.

зываются не связаны с мерой их вклада о совокупное общее благо. Отсюда нарастают протестные настроения, быстро перерождающиеся в массовые формы неповиновения и экстремизма; отсюда – попытки молодых людей найти новых идейных вождей, которые помогут обрести дорогу к социальному раю. Идеология разрушения становится философией толпы, неформальных объединений, выводя юношество на Манежную и Триумфальную площади, на путь отрицания опыта и культуры предков, подвергая культурные ценности и традиции этноса духовному ostracismu и моральному презрению... Беда новейшей российской истории состоит прежде всего в том, что школа, учитель перестали быть для молодежи источником нравственного опыта, утратили свое бывшее влияние на формирование системы нравственных координат социально одобряемого поведения и отношений. Но еще большей бедой в этом плане оказалась минимизация влияния семьи на социально-нравственное становление юношества. Один из авторитетных российских психологов, А.Г. Асмолов, признает: «Даже беглый анализ новейшей истории реформирования образования позволяет заключить, что за гранью различных сценариев развития образования, как правило, оказываются системные социальные и ментальные эффекты, в порождении которых участвует образование, а именно:

- формирование идентичности человека в условиях полиэтничного, поликонфессионального и поликультурного государства;
- социальная и духовная консолидация общества;
- обеспечение социальной мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества;
- конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур;
- успешная социализация подрастающего поколения;
- повышение конкурентоспособности личности, общества и государства»¹.

Названные А.Г. Асмоловым «социальные и ментальные эффекты», порождаемые образованием, в совокупности своей как раз и составляют значимые идентификационные параметры взаимоотношений личности и общества. Однако ни современная правящая элита, ни массовое общественное сознание все еще не смогли найти приемлемый вариант образовательной системы, вписывающейся в задачи «модернизации», соответствующей истинным задачам реального прорыва России в мировые лидеры и обеспечения консолидации общества. На деле сегодня все отчетливее просматривается разница в том, что декларируется в качестве смысла и целей социальных реформ, и тем, что на самом деле делается реформаторами, какие результаты реформы приносят в повседневную жизнь. Обществу методично внедряют мысль о том, что «реформы идут – медленно, но неуклонно», что они уже приносят свои первые позитивные результаты, только результаты эти никак не совпадают с общественными ожиданиями. Анализируя барьеры массового сознания, препятствующие формированию идеологической установки на социокультурную модернизацию образования, А.Г. Асмолов называет три причины, не позволяющие провести результативные реформы: игнорирование мотивации населения при проведении социальных реформ; негативный опыт предшествую-

¹ Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Психол.-пед. поиск. 2010. № 2 (14). С. 23.

ских реформ в области социальной политики; сведение государственной политики реформирования образования к программам реформирования образования как отдельной отрасли ¹. С этой оценкой известного психолога трудно не согласиться...

Одним из самых коварных и опасных последствий «реформ» является размытие этнотипичного в культуре этноса, усиление «кризиса идентичности» в сознании людей, особенно молодежи. Идентичность, как известно, представляет собой набор личностных качеств человека, позволяющих ему осознавать и ощущать себя частью целого – социального мира, органично входить в социокультурную среду, воспринимать и принимать ее как свою собственную – референтную, комфортную, релевантную. Как отмечают психологи, идентичность (тождественность, одинаковость) – это осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эгосостояний. Идентичность, с точки зрения психосоциального подхода (в частности, Эрика Эриксона), является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Она оформляется в качестве психологического конструкта в подростковом возрасте, и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни. Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной цельности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире ².

Идентичность формируется в процессе социализации личности и обретает конкретные личностные характеристики и проявления, связанные с осознанием собственного «я», своей принадлежности к конкретному социуму, с готовностью к реализации добровольно принимаемых на себя функций и обязательств личности по отношению к социальной среде, способностью отвечать за результаты своего поведения и отношений. Помимо осознания собственной уникальности, неповторимости своих индивидуальных личностных качеств, внутренней целостности личности для человека чрезвычайно важна социальная «солидарность», т.е. «ощущение внутренней солидарности с идеалами общества и подгруппы в нем, ощущение того, что собственная идентичность имеет смысл для уважаемых данным человеком людей (референтной группы) и что она соответствует их ожиданиям» ³. Э. Эриксон дифференцирует понятия «групповая идентичность» и «эгоидентичность». По его мнению, групповая идентичность формируется благодаря интеграции личности ребенка в конкретную социальную общность и в выработку присущего этой социокультурной общности мироощущения, способов самовыражения

и самореализации. Эгоидентичность формируется параллельно с социальной идентичностью и создает в личности ощущение устойчивости и непрерывности развития своего собственного «я». Но достижение социальной (групповой) и эгоидентичности возможно только тогда, когда общество оказывает позитивное, созидающее влияние на личность, обеспечивая устойчивую позитивную социализацию индивида, освоение им всего комплекса ценностей и норм поведения социально зрелого, ответственного человека, способного не только интериоризировать достижения национальной культуры, не только быть носителем традиционных ценностей и духовных идеалов

¹ См.: там же. С. 24–25.

² Идентичность // Психологос. Энциклопедия практической психологии. URL : <http://www.psychologos.ru/articles/view/identichnost>

³ Там же.

этноса, но и стать субъектом собственной жизни, творцом социальной и профессиональной биографии. В этом плане, по мнению Э. Эриксона, особую роль играют подростковый и юношеский возрасты, когда завершается формирование характера личности, когда происходит закрепление всего комплекса функций социально зрелого человека – социальных, морально-правовых, профессионально-трудовых.

Именно юношеский возраст наиболее сложен с точки зрения формирования социальной и персональной идентичности: на этом этапе либо молодой человек обретает «взрослую идентичность», либо происходит задержка в развитии его идентичности и возникает «диффузная идентичность». Интервал между юностью и взрослостью, когда юноша стремится путем проб и ошибок найти свое место в обществе, Э. Эриксон назвал «психическим мораторием». Острота этого кризиса зависит как от разрешенности более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и др.), так и от всей духовной атмосферы общества. Непреодоленный юношеский кризис ведет к состоянию острой диффузной идентичности, составляет основу специальной патологии юношеского возраста. Синдром патологии идентичности, по Эриксону, выражается в таких опасных состояниях, как регрессия личности к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что может изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских; презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях имеют место поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения¹. Эти личностные психологические состояния становятся сегодня весьма распространенными в среде юношества, приводят молодых людей к утрате социального оптимизма, неверию в себя, аномии и самоизоляции, толкают к суицидальным поступкам...

И главной причиной, усиливающей кризис идентичности в юношеском возрасте, становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия. Работает ли сегодня система образования на формирование внятных культурных стереотипов личности, освоение твердых моральных принципов и норм поведения? Помогает ли образование ответить взрослому человеку на вопросы «кто я?», «для чего пришел в этот мир?», «в чем мое предназначение в жизни»? Предлагает ли твердые ценностно-смысловые ориентиры, опираясь на которые молодой человек оказывается способен совершить свой моральный выбор, сохранить честь и достоинство, не изменить самому себе? Большинство молодых людей считают, что система образования сегодня не дает ответов на эти вопросы, что школа и университет формируют чаще всего установку на лицемерие и ложь, на извлечение выгоды, личной пользы из отношений с окружающими людьми... Здесь уместно сослаться на результаты эмпирических исследований И.Е. Булатникова, убеждающие в том, что прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискрен-

¹ См.: Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. М., 2006. С. 231.

ность

и циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром¹.

Весьма выразительным следствием происходящих социокультурных трансформаций, усугубляющих преодоление юношеством кризиса идентичности, является заметно увеличивающееся количество молодежи, которую можно с полным основанием отнести к рыночному типу личности. Такие молодые люди открыто презирают традиционную русскую культуру и мораль, иронично относятся к национальной истории и традициям, убеждены в преимуществах западного образа жизни, либеральных ценностей, верят в абсолютную свободу и демократию, ориентированы на развлечения, потребительство, гедонизм, плотские утехы. Таким молодым людям всякие попытки просвещения, приобщения к достижениям науки и культуры представляются обременительной и ненужной деятельностью; они не привыкли к интеллектуальному и духовному напряжению, мобилизации своей воли и физических сил; их влечет яркая и беззаботная жизнь клубных тусовок, светских раутов – все, что составляет образ жизни звезд шоу-бизнеса, крупных бизнесменов. Жизнь для таких молодых людей предстает бесконечным калейдоскопом ярких красок, удовольствий, приключений... В ней нет каждодневного труда и волевого напряжения, в ней не идет речи об общественном благе или пользе, в ней нет ничего социального! Это уже та стадия «социального декаданса», за которой неизбежно следуют моральное разложение, духовное опустошение, распад личности, ее окончательное и необратимое отторжение от социальной среды, от пуповинной связи с национальной культурой, со *своим* этносом. Такие кризисы идентичности «золотой молодежи» сегодня встречаются все чаще, проявляя не только несоответствие деятельности институтов образования «растущим потребностям общества», но и нарастание социальной стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающиеся антагонизмы между ними.

Но кризис идентичности весьма ощутимо бьет и по тем молодым людям, кто придерживается традиционной шкалы ценностей, кто готов верой и правдой служить своему Отечеству, своему народу. «Причиной кризиса идентичности является не только понимание несоответствия моего поведения всеобщим нормам. Более серьезной причиной кризиса является та мысль, что всеобщие нормы, которым я следовал с чистой совестью и даже жертвуя собой, не могут претендовать на обоснованность и законность, – что признание их было личной или коллективной ошибкой. Хорошими примерами этого типа кризиса идентичности являются состояния политика или солдата, служивших системе, которую сегодня они должны признать в корне аморальной, а также состояние менеджера, который участвовал в создании экономического чуда промышленно развитых стран и сейчас должен спросить себя о том, не ускорил ли он экологическую катастрофу,

¹ См.: Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4 (24). С. 23–35; Булатников И.Е. Воспитание ответственности : моногр. Курск : Мечта, 2011; Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17); Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 60–72.

к которой мы идем. Однако их избавление от иллюзий все же предполагает существование прочных моральных норм. Об ошибках можно говорить только в том случае, если существует истина, и вину можно испытывать только тогда, когда существует объективная нравственность. Самый глубокий и отчаянный кризис идентичности является результатом убеждения в том, что не существует никаких моральных норм. В этом случае кризис безысходен, потому что из него почти невозможно выкарабкаться: ведь человек не будет рассматривать свое состояние сознания как кризис, поскольку понятие «кризис» имеет нормативные коннотации, которые он отвергает; он не признается в ошибке, поскольку освободился от мысли об объективном различии между ошибкой и истиной. Отрицание общепризнанных ценностей делает общение с таким человеком чрезвычайно трудным»¹.

Подобные деформации личности и неизбежная дезориентация человека в социокультурном пространстве помимо кризиса идентичности порождают еще одну опасную сторону нашего общего социального бытия – *утрату феномена детства* – со всеми его радостями, красками, состояниями и событиями! Эти эмоциональные состояния и переживания наполняют человеческую память чрезвычайно тонкими и не истребимыми на протяжении всей жизни впечатлениями, из которых произрастает человеческая личность! Вот как пишут о складывающейся ситуации А.А. Остапенко и Т.А. Хагуров: «Чем дальше, тем яснее проступает грозный признак нашего времени – *утрата детства*, неизбежно влекущая за собой *утрату настоящей зрелости* (не дураки ведь называли главный школьный документ *аттестатом зрелости*). Дети, лишённые детства, превращаются во взрослых, лишённых Доброты и Ответственности. Сегодняшние дети и подростки, чьи сверстники еще 20–30 лет назад читали книги Гайдара-старшего, играли в пиратов и мечтали о полетах в космос, пьют пиво, употребляют наркотики, смотрят порнофильмы и воруют в магазинах. Разумеется, далеко не все, но факты говорят о тенденции. Детство лишается *Чистоты* и *Наивности*, теряет *Игру* и *Сказку*, наполняется Скукой и бежит от нее во взрослые удовольствия. Что-то почти неуловимо и страшно меняется в отношениях взрослых и детей. Разнообразие игрушек, одежды и сладостей, походы в развлекательные центры и обилие фильмов не компенсируют главного – утраты *Любви* и *Смысла*. Вместо них современная культура предлагает детям (вслед за взрослыми) *Удовольствие* и *Комфорт*. Настоящие близкие отношения (детей и родителей, учеников и учителей) становятся дискомфортными, они отвлекают нас от самих себя, требуют, пусть и небольшой, но *жертвенности*, способности сосредоточиться на ближнем, умения жить не только его радостями, но и горестями. Это становится трудно для нас – жертв потребительской культуры, трудно даже в отношении собственных детей.

По сравнению с этими страшными симптомами нашей повседневности экономические и социальные факторы вторичны. Поколение наших родителей – дети войны и послевоенные дети – росли в несравнимо худших экономических и социальных условиях, но в массе своей это было *счастливое поколение*. У них было *детство*. Были неравнодушные учителя, стремившиеся наполнить их школьную жизнь важными и глубокими *Событиями*. Были *Смысл* и *Радость*. Хорошо известно, что *воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (подлин-*

¹ Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопр. филос. 1994. № 10. С. 114.

ными) событиями – совместными переживаниями глубины бытия. Главный признак события – это наличие *смысла*, обусловленного *памятью* и *опытом прошлого*, а также *целями, мечтами, планами и надеждами будущего*. Событийность воспитания и дает воспитываемому осторожный опыт Радости и Мудрости. «Итак, смотрите, поступайте осторожно, не как неразумные, но как мудрые, дорожа временем, потому что дни лукавы» (Ефес. 5; 16–17).

Что же происходит с неразумными, с теми, кто по собственной воле отказывается от *Мудрости* и *Радости* в пользу *Комфорта* и *Удовольствия*, от *Мечты* в пользу *Пользы*? Человек без цели, без мечты, без надежды, а значит и без события, пуст. «Лишенное событийности физическое время – это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична»¹. И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо бессмысленными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжируется», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «выльнитса», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается и исчезает². Действительно, прагматизм современных детей, их холодная расчетливость и рациональность уже не веселят (как мелкие шалости в «Ералаше»), а вызывают тревогу и озабоченность взрослых, страшущихся циничной ревизии собственными детьми незыблемых прежде императивов и табуированных границ нравственно должного и социально одобряемого поведения... Современный ребенок очень быстро начинает понимать безграничную власть денег и их способность решать любые проблемы. Его не нужно долго просвещать и объяснять, что «деньги – зло», что не «все продается и покупается»... Сама реальность, повседневное бытие вкупе с телевидением предлагают ему «уроки жизни» и стандарты поведения, позволяющие органично «вписаться» в жизнь, в сложившуюся систему социальных отношений. Так, зрелый вузовский преподаватель, придя на кафедру, воспроизводит коллегам монолог своего трехлетнего внука, держащего игрушечный автомат в руках: «Дед, отдай деньги по-хорошему! Мне не хочется тебя убивать...». Пока это воспринимается, как забавная детская шутка, но в ней уже содержится возможный способ разрешения входящим в жизнь поколением конфликта «отцов и детей».

Конечно, кризис идентичности во многом порождается неопределенностью внешней социокультурной ситуации, содержанием и характером тех изменений, которые происходят в обществе. Суть таких изменений очень точно проявляется в интерпретации общественного идеала воспитания и формулируемого «социального заказа школе». Это то, что обычно педагоги называют парадигмой социального воспитания – ответом на вопрос: какой человек нужен обществу сегодня и какой человек будет необходим ему завтра. Парадигма социального воспитания выступает своеобразной проекцией отсроченного результата совокупной деятельности институтов социального воспитания, своеобразным итогом их совместной работы по «производству» общественно необходимого человека, «вписывающегося» в сложившуюся модель общественных отношений. Такая парадигма инте-

¹ Зинченко В.П. Человек в пространстве времен // Развитие личности. 2002. № 3. С. 41.

² См.: Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования : моногр. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. С. 6–8.

грирует в себе наиболее типичные характеристики личности, обобщенное представление о том, какими качествами должен обладать человек, который сможет наиболее эффективно и успешно существовать в условиях конкретного общества.

С этой точки зрения очень любопытно полистать «свежеиспеченный» Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»¹. В нем нет ни слова о «социальном заказе», о прообразе той личности, которую система образования должна «производить». Все вполне логично: каждый социальный слой (каждый социальный класс!) самостоятельно определяют для себя идеал воспитания, имея в виду сферы и виды деятельности, к которым они себя предназначили. Следовательно, если каждый социальный слой самостоятельно вырабатывает и артикулирует свой собственный образ воспитанности и идеал воспитания, то, видимо, у нас сегодня нет общего, единого, типичного для нашей национальной культуры представления о личности, которую институты образования и социального воспитания должны готовить к жизни и труду в этом обществе. Значит, новый закон лишь закрепляет социально-стратификационный подход к пониманию идеала воспитания, к интерпретации путей и способов обретения такой личности. Значит, вся система образования неизбежно будет работать на закрепление статусных отличий отдельных социальных слоев и групп в получении качественного и полноценного образования и воспитания. Значит, образование само становится фактором социальной стратификации, усиливая неизбежные диспропорции в образе жизни отдельных социальных групп, закрепляя их социально-экономическое и культурное неравенство. Тем самым система образования неизбежно углубит кризис идентичности в обществе, расколет его, усилит противоречия между отдельными социальными стратами.

Следует признать: порожденный на рубеже XX–XXI веков кризис идентичности в массовом общественном сознании закономерно ведет к разрушению самого общества, его культуры, всей системы его внутренних отношений, всей совокупности регулятивных механизмов, регламентирующих для каждого человека пространство социально одобряемого поведения. Но кризис идентичности – это время смены общественной парадигмы, когда происходит ревизия всей системы общественных ценностей, позволяющих человеку адаптироваться к новым условиям социального и физического существования. Кризис идентичности – это период социальных трансформаций, когда на смену старой модели общественного мироустройства приходит новая, а вместе с ней – и новая парадигма социального бытия человека. Как отмечает В. Хёсле, «мы подошли к проблеме кризиса коллективной идентичности. Его сущностью является уменьшение идентификации индивидов с коллективной реальностью, которую они прежде поддерживали. Причины этого кризиса отчасти аналогичны причинам кризисов индивидуальной идентичности. Здесь можно назвать отрицание символов, распад коллективной памяти, представленной традициями, а также утрату веры в общее будущее, дисгармонию между описательным и нормативным образами себя, прерывность в истории, несоответствие между представлением культуры о самой себе и ее образами в других культурах, наконец, чувство неполноценности относительно более

¹ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

совершенной культуры»¹. Таким образом, кризис коллективной идентичности закономерно ведет к деструкции национальной культуры, разрушению ее ценностно-смысловых основ, ее идейно-нравственного базиса. И главное, что приносится в жертву – традиция, устойчивый порядок, придающий логичность и смысл всем проявлениям общественной жизни. Значит, чем меньше выражены интеграционные процессы в обществе, чем в большей степени оно разобщено, тем менее вероятны усилия социальных элит соединить несоединимое, за счет мобилизации «духовных скреп» обеспечить внутреннюю консолидацию всех социальных групп и слоев.

Вполне уместен и закономерен вопрос: каковы же последствия кризисов идентичности? Что делать образовательным и социальным институтам, дабы обеспечить сохранение культурного базиса общества, создать предпосылки для возрождения и воспроизводства национальной культуры? «Хотя даже кризисы идентичности протекают по известному сценарию, их первым результатом является утрата предсказуемости поведения затронутых ими индивидов или институтов. Ценности, которые раньше направляли их действия, устаревают; реакцией на новую ситуацию может стать пассивность либо лихорадочная активность. Парадоксально и, тем не менее, верно, что кризис идентичности часто вызывает регрессию к более архаичным и примитивным ценностям... Чувство дезориентации, характерное для любого кризиса идентичности, может, далее, увеличить шансы на успех тоталитарных идеологий: ведь они предлагают простые решения, которые могут оказаться предпочтительнее нормативного вакуума; они приманивают обещанием общности, которая была разрушена кризисом коллективной идентичности и которая по-прежнему остается предметом страстного стремления»². Не по этой ли причине в обществе в последние годы так активно идет дискуссия о роли сильной личности в налаживании общественного порядка, восстановлении исторической справедливости, обеспечении экономического, политического, социального прогресса?...

С этих позиций антропологические параметры осуществляемых социальных реформ остаются вне поля зрения реформаторов. Действительно, практически все общество высказывает свою неудовлетворенность осуществляемыми новшествами: «модернизация» затронула практически все важнейшие сферы социальной жизни. Только в результате этой «модернизации» жизнедеятельность «модернизированных» институтов становится не лучше, а хуже... Но, думается, самым опасным и тревожным сигналом для всего общества служит главный оценочный параметр эффективности «модернизации» – экономический. По этому параметру уже обнаружили «неэффективные университеты», «неэффективные медицинские учреждения», «неэффективные научные центры»... А как по этому параметру оценивать деятельность обновленных полиции (милиции), армии, спортивных объединений? Как с помощью экономических критериев оценить деятельность социальных служб, ориентированных на работу с пожилыми людьми и инвалидами?..

Убежден: в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы

¹ Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопр. филос. 1994. № 10. С. 121.

² Хёсле В. Кризис ... С. 122.

не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная реальность. Более того, вектор реформ, безусловно, ошибочен, если все общество, все социальные институты (а не только педагогическое сообщество!) не разделяют целей осуществляемых новшеств, не принимают их, отказываются от участия в такой «модернизации», открыто говорят об их антинародном характере¹.

Очень многое в консолидации общества и мобилизации его на реальную модернизацию страны, на ее интенсивное движение по пути социально-экономического и культурного прогресса зависит от поведения социальной элиты. К сожалению, та часть общества, которая сегодня генерирует стратегию развития России, строит прогноз ее развития, пытаясь заглянуть в середину, во вторую половину XXI века, ведет себя, по меньшей мере, странно... Публицист Вениамин Башлачев, размышляя о феномене элиты и псевдоэлиты в современном российском обществе, считает, что нынешняя российская элита живет отдельно от народа и не имеет общих интересов с государствообразующим народом². Отсутствие реальной национально-ориентированной элиты делает страну и народ обреченными на прозябание на обочине мирового прогресса и культуры... Именно господствующая сегодня российская элита определяет векторы развития всего общества, суть и отсроченные результаты социальных реформ, меру их ориентированности на человека, на развитие и высокое качество жизни граждан России, их мотивацию на участие в реальном обновлении всех сторон жизни российского общества. Именно нынешняя элита определяет идеологию всех социальных реформ. А.Г. Асмолов подчеркивает: «Идеология в социально-психологическом смысле слова может быть охарактеризована как фабрика мотивации больших и малых социальных групп. Политическая элита в любом государстве для решения идеологических задач оперирует по меньшей мере четырьмя козырными картами: средства массовой информации (СМИ), образование, религия и культура. Тот, кто держит руку на пульсе этих ключевых институтов социализации, порождающих массовое сознание, тот и заказывает политическую музыку на государственной сцене»³.

Кризис идентичности после распада СССР, погружение советской Атлантиды на дно исторического океана привели к тому, что массовое сознание людей разных национальностей, конфессий и регионов стало своего рода «бездомным сознанием»⁴. В этой ситуации именно активная идеология проектирования гражданской идентичности может стать фабрикой по производству «социального клея», скрепляющего ослабленные связи в социальных сетях России. Для достижения этой цели через образование как институт социализации можно проектиро-

¹ См. подробнее: Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2 (18). С. 24–42.

² См.: Башлачев В. Власть амбициозных халявщиков. URL : <http://svpressa.ru/blogs/article/62922/>

³ Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Психол.-пед. поиск. 2010. № 2 (14). С. 28.

⁴ См.: Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / отв. ред. В.С. Магун. М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2006 ; Российская идентичность : анализ. докл. Ин-та социологии РАН. М., 2007.

вать стандарты нового поколения, способствующие преодолению кризиса гражданской идентичности, становлению гражданского общества как общества повышения жизненных шансов¹.

Глядя на современную российскую действительность, отслеживая новости в политической, экономической, духовной жизни страны, неизбежно приходишь к выводу о том, что каждая социальная страта живет в каком-то своем, особом, замкнутом пространстве, не сопрягаясь тысячами невидимых нитей с другими социальными стратами. Выборы, многочисленные совещания с продолжительными докладами, происшествия, контртеррористические операции, техногенные катастрофы... Мелькают мозаичные картинки, лица, слова, события... Только нет ЧЕЛОВЕКА! Глядя на эти срезы социальной реальности, невольно вспоминается емкий и многозначительный вывод Протагора: Человек – мера всех вещей! Только, похоже, нынешние реформаторы забыли об этом... История не прощает забвения.

Список использованной литературы

1. Андреева, Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] // Психол. исслед. : электрон. науч. журн. – 2011. – № 6(20). – С. 1. – Режим доступа : <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.02.2013). 0421100116/0060.
2. Андреева, Г.М. Личность в поисках идентичности в глобальном мире [Текст] // Социальная психология сегодня: поиски и размышления. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2009.
3. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 2 (14). – С. 21–39.
4. Башлачев, В. Власть амбициозных халявщиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://svpressa.ru/blogs/article/62922/>
5. Башманова, Е.Л. Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики [Текст]. – Курск : Кур. гос. ун-т, 2011. – 240 с.
6. Белинская, Е.П. Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределенности [Текст] // Трансформация идентификационных структур в современной России. – М. : Моск. обществ. науч. фонд, 2001.
7. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
8. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
9. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17).
10. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деградации общественной морали [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
11. Дарендорф, Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы [Текст]. – М., 2002.

¹ См.: Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы. М., 2002.

12. Заславская, Т.И. Социальная структура современного российского общества [Текст] // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 2. – С. 5–23.
13. Зинченко, В.П. Человек в пространстве времен [Текст] // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 41.
14. Иванова, Н.И. Исследование социальной идентичности у студентов педагогических вузов [Текст] // Идентичность и толерантность. – М. : Изд-во ИЭА РАН, 2002.
15. Качанов, Ю.Л. Семантические пространства социальной идентичности [Текст] / Ю.Л. Качанов, Н.А. Шматко // Социальная идентификация личности. – М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 1993.
16. Климов И.А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности [Текст] // Трансформация идентификационных структур в современной России. – М. : Моск. обществ. науч. фонд, 2001. – С. 54–81.
17. Кон, И.С. В поисках себя [Текст]. – М. : Политиздат, 1984.
18. Кузьминов, Я.И. Образование в России. Что мы можем сделать? [Текст] // Вопр. образования. – 2004. – № 1. – С. 5–30.
19. Лебедева, Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от самоуважения к поискам смысла [Текст] // Психол. журн. – 1999. – Т. 20, № 3. – С. 48–58.
20. Остапенко, А.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст] : моногр. / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. – 196 с.
21. Прокофьев, А.В. Метанормативные основания социальной этики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://iph.ras.ru/page48204276.htm>
22. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
23. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 5. – С. 18–27.
24. Российская идентичность [Текст] : аналит. докл. Ин-та социологии РАН. – М., 2007.
25. Социальные трансформации в России [Текст] / под ред. В.А. Ядова. – М. : Флинта: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005.
26. Стефаненко, Т.Г. Изучение идентификационных процессов в психологии и смежных науках [Текст] // Трансформации идентификационных структур в современной России. – М. : Моск. обществ. науч. фонд, 2001. – С. 11–30.
27. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология [Текст]. – М. : Аспект Пресс, 2004.
28. Фромм, Э. Революция надежды [Текст]. – СПб. : Ювента, 1999.
29. Хёсле, В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности [Текст] // Вопр. филос. – 1994. – № 10. – С. 112–123.
30. Эриксон, Э. Идентичность. Юность и кризис [Текст]. – М., 2006.
31. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе [Текст] // Социол. журн. – 1994. – N 1. – С. 35–52.

И.П. Ильинская, В.М. Розин

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Анализируется проблема формирования эстетического мировосприятия ребенка на начальной ступени общего образования. Выделяются негативные последствия тенденций общественного развития для формирования эстетической культуры, эстетической картины мира подрастающего поколения. Роль и значение художественной культуры разных народов рассматриваются как один из способов минимизации рисков, увеличения эффекта освоения и присвоения младшими школьниками эстетических ценностей этноса.

эстетическая картина мира, полиэтническая образовательная среда, национальная художественная культура, этническая группа.

Кризисные явления, наблюдающиеся в современной системе образования, повлекли за собой серьезные изменения на всех ее уровнях и в разных аспектах – ценностно-целевом, содержательном, технологическом, рефлексивном и т.д. Сегодняшний педагог может чаще, чем его предшественники, наблюдать смену образовательных парадигм, изменение содержания и структуры образовательного процесса, рождение новых педагогических идей, концепций, средств, методов. В настоящее время в сфере российского образования как ориентир определена стандартизация деятельности педагога. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) отражены такие его основные направления: духовно-нравственное развитие и воспитание на ступени начального общего образования, становление гражданской идентичности как основы развития гражданского общества, сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, на получение начального общего образования на родном языке, овладение духовными ценностями и культурой¹.

Поиски ценностно-целевых ориентиров системы образования соотносятся с реалиями современного мира, в частности, с одной из основных характеристик социальной среды человека – ее поликультурным, полиэтническим характером (этим проблемам посвящены работы В.П. Борисенкова, Р.Ю. Булгакова, М.Л. Воловиковой, Л.А. Голик, Л.С. Горбуновой, О.В. Гукаленко, В.Н. Гурова, А.Я. Данилюк, Г.Д. Дмитриева, Е.С. Ковальчук, Л.С. Мовсесян, Т.В. Поштаревой, А.Е. Шабалдас, А.В. Шафиковой и др.)². Полиэтническая среда подразумевает наличие и взаимодействие двух и более этнических культур. Она существенно отличается от монокультурной среды тем, что в ее условиях вступают во взаимодействие различные мировосприятия, мировоззрения, мироощущения, т.е. представления и миропонимание, основывающиеся на различных этнических традициях. Этнологи утверждают, что на сегодняшний день моноэтнических сред практически не существует, любая социальная среда в большей или меньшей степени носит полиэтничный характер. Одни этнические традиции, вступая во взаимодействие с дру-

¹ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.

² См. подробнее: Ильинская И.П. Поликультурная среда как фактор становления личности младшего школьника // Вестн. Ун-та Росс. акад. образования. 2009. № 3. С. 83–87; Ильинская И.П. Эстетическая идентификация младшего школьника в поликультурной образовательной среде // Нач. шк. 2011. № 6. С. 19–21.

гими, должны обогащаться, интерпретироваться, интегрироваться и вновь дифференцироваться – таков путь их развития. Вместе с тем часто различные этнические традиции вступают в противоречия, конфликты, разрешающиеся подчас далеко не мирными и небезопасными способами, что обуславливает ориентацию национальной системы образования на воспитание подрастающего поколения в духе уважения своей и других культур, стремления к мирному взаимодействию на благо разных народов, в духе толерантности и диалога культур.

Основой для воспитания уважения к представителям других культур, взаимопонимания и толерантности к инокультурным проявлениям в социальной среде являются знание своей культуры и ценностное отношение к ней, культурная идентичность личности, трепетное отношение к родным корням. Не зная и не понимая свою родную культуру, не умея ценить и приумножать свои традиции, человек не может выработать ценностное отношение к другим, «чужим», традициям. Вместе с тем воспитание на основе только родной культуры, «закрытость» системы воспитания в своей «национальной квартире», отсутствие образцов для ознакомления с иными культурами и постижения многообразия мира приводят к эффекту воспитания в монокультурной среде, где любой инородный элемент системы, любое инокультурное проявления вызывает неприятие, отторжение, агрессию. В современных условиях, когда призывы и лозунги вызывают недоверие, когда осознание человеком необходимости действия не вызывает ответного движения, когда изменения не приводят к желаемому результату, мы приходим к осознанию того, что нужно кардинально менять поставленные задачи. Так, призывы к эстетизации жизни, номинативный характер эстетизации отношений, мероприятийный подход к организации системы эстетического воспитания не принесли желаемого эффекта.

Полученные нами эмпирические данные свидетельствуют о том, что у подрастающего поколения в лучшем случае остаются положительные впечатления от общения с искусством в школе, как от общения с прекрасным. Об этом свидетельствуют высказывания старшеклассников, с которыми проводилась экспериментальная работа, о своих впечатлениях времен начальной школы: «Ой, я помню, мы тоже что-то делали из бисера», «Мы тоже когда-то делали народную куклу», «Мы пели народные песни», «К нам приходила какая-то учительница и вела кружок рукоделия». Мероприятийный подход не только не дал целостного представления о том или ином виде художественного творчества, но и не оказал влияния на мировоззрение личности, в частности, на формирование ее ценностных представлений (Д.В. Григорьев, Ю.В. Громько, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, М. Хайдеггер и др.). Поэтому задачами эстетического воспитания сегодня должны стать не только развитие и обогащение чувственно-эмоциональной сферы, но и формирование потребностно-мотивационной сферы личности, ее мировосприятия, мировоззрения, мироощущения, что в целом и представляет собой картину мира человека.

В философии картина мира понимается как целостный образ мира, имеющий исторически обусловленный характер, и формируется в обществе в рамках исходных мировоззренческих установок. Являясь необходимой частью жизнедеятельности индивида, картина мира обуславливает и специфический способ восприятия последнего. Картина мира как сложноструктурированная целостность включает в себя три основных компонента – мировоззрение, мировосприятие и мироощущение и представляет собой систему образов, т.е. наглядных и эмоционально окрашенных представлений о мире и месте человека в нем. Субъектом, или носи-

телем, картины мира является как отдельный человек, так и социальные или профессиональные группы, этнонациональные или религиозные общности¹.

В современной науке выделяются понятия картины мира в соответствии с отраслями человеческого знания – общая (в философском плане) и частные (в том числе эстетическая). Как утверждают ученые-нейрофизиологи (в частности, Метцгер, Хосперс), в личностном становлении каждого человека просматриваются общепринятые эстетические суждения, что объясняется особенностью человеческого мозга сводить все сложное и хаотичное к порядку и симметрии, а также в воспринимаемых формах испытывать так называемую «радость узнавания» – эстетическое наслаждение². Поэтому все объекты окружающего мира подчинены эстетической оценке, которая формирует у человека способность упорядоченно воспринимать окружающее и запоминать воспринятое, т.е. целостное видение должно включать эстетическое начало. Этот фактор эстетического восприятия приводит к активному поиску информации и значительно повышает социальную адаптацию человека в окружающем мире. Следовательно, формирование единой целостной универсальной эстетической картины мира является необходимым условием существования человека в мире³.

Как отмечает И.М. Суворова, «понятие эстетической картины мира возникло в науке относительно недавно, но имеет глубокий смысл»⁴. По сути своей это всеобъемлющее понятие, отражающее сущность эстетического отношения человека к действительности и включающее в себя философский, культурологический, эстетический и прочие аспекты. Поскольку изначально понятию «картина мира» присущи чувственность и образность, оно очень тесно связано с процессом эстетического воспитания уже начиная с младшего школьного возраста. Мировоззренческий аспект картины мира не может быть постигнут, усвоен и присвоен младшим школьником, но вместе с тем именно в этом возрасте, во-первых, закладываются основы для формирования ценностных ориентаций и отношения человека к миру – основы, на которых формируется система взглядов человека на мир, и, во-вторых, наиболее ярко проявляются образность мышления и эмоциональная отзывчивость на эстетические предметы и явления окружающей действительности, т.е. формируются мировосприятие и мироощущение личности.

Каким видится образ сегодняшнего мира ребенку младшего школьного возраста? Направлены ли факторы поликультурной образовательной среды на формирование его эстетической картины мира? Каковы социальные тенденции и предпосылки формирования эстетического мировосприятия у подрастающего поколения? Эти вопросы в том или ином педагогическом контексте сегодня волнуют многих ученых, о чем свидетельствуют, прежде всего, дискуссии на страницах центральной печати. Нам наиболее близки позиции А.В. Репринцева⁵, раскрывающего тенденции эстетического воспитания в современной школе, Е.А. Ре-

¹ Философский словарь. URL : <http://www.edudic.ru/fil/560/>

² Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики : пер. с англ. / под ред. И. Ренчлера. М., 1993. С. 24.

³ Налимов В.В. В поисках иных смыслов. М. : Наука, 1993. С. 31.

⁴ Суворова И.М. Эстетическая картина мира и проблемы ее формирования : дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2006.

⁵ См.: Репринцев А.В. Нравственно-эстетическое развитие современных школьников: тревоги и надежды // Культура и глобальные вызовы мирового развития : Материалы V Междунар. Лихачев. чтений. СПб. : СПбГУП, 2005. С. 182–186.

принцовой ¹, выявившей современные тенденции развития игровой культуры, и И.Е. Булатникова ², охарактеризовавшего тенденции развития морального сознания современного российского общества, в значительной мере осложняющие процессы социально-нравственного воспитания молодежи, формирования ее нравственной культуры.

Какие же тенденции общественного развития влияют на формирование эстетической картины мира младшего школьника в поликультурной образовательной среде?

В широком социальном плане в настоящий момент мы наблюдаем две противоположные культуропреобразующие тенденции – глобализация культуры и рост национального самосознания, выражающийся в интенсивном развитии традиционно-национальных культур. Процессы интеграции и дифференциации культур, с одной стороны, обозначают усиление универсализма, стремление к общечеловеческим ценностям, с другой – увеличивают значимость универсального, национально-культурного, индивидуально-личностного ³.

Не менее значимыми в формировании эстетической картины мира представляются нам тенденции, отражающие направление развития уклада жизни человека, организации его быта. К ним относятся в первую очередь тенденции к урбанизации жизни человека, отрыву его от природного ландшафта, который все больше заменяется «каменными джунглями», ландшафтом, состоящим из стекла и бетона. Отрыв русского человека от природы, от жизни на селе делает для него все менее понятной и востребованной культуру русского крестьянского быта, в которой мировосприятие и миропонимание строятся на ценностном отношении к миру природы, на осознании гармонии природы, природного годового цикла. Эстетическое воспитание подрастающего поколения немыслимо без использования средств природы, вместе с тем городские дети редко наблюдают закат или восход солнца, процесс роста растений и т.п. Им чужды образы пшеничных полей, снежных равнин, тяжело осознать разницу между бураном, метелью, поземкой, пургой. Деформации мировосприятия доходят до того, что в школьной практике мы фиксировали высказывания учащихся типа: «Я думала, что клубника растет на деревьях». Если ребенок с детских лет наблюдает природный цикл смены времен года, процессы выращивания и ухода за растениями, произвольно и естественно об-

¹ См.: Репринцева Е.А. Тревожные тенденции и векторы надежды (О статусе игры в практике современного профессионального образования) // Альма матер. 2005. № 6. С. 6–13 ; Репринцева Е.А. Проблемы и тенденции в развитии игровой культуры молодежи: тревоги и сомнения // Психол.-пед. поиск. 2006. № 1(4). С. 82–89 ; Репринцева Е.А. Игроизация современного общества и ее последствия для социального становления молодежи // Образование в контексте глобализации культуры: проблемы и перспективы : Материалы X культурно-антропологической школы молодых ученых. Курск : КГУ, 2007. Т. 2. С. 94–103 ; Репринцева Е.А. Трансформация современной игровой культуры молодежи: диалектика вечного и временного // Психол.-пед. поиск. 2009. № 3 (11). С. 30–37.

² См.: Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3. С. 56–67 ; Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психол.-пед. поиск. 2011. № 3 (19). С. 43–57 ; Булатников И.Е. Воспитание ответственности. Курск : Мечта, 2011.

³ См.: Марков Б.В. Глобализация облика современного мира и человек: векторы эволюции // Образование в контексте глобальных изменений облика современного мира: проблемы и перспективы : Материалы Десятой культурно-антропологической школы молодых ученых «Культура – Образование – Человек» : в 2 т. / под ред. А.В. Репринцева. Курск : Кур. гос. ун-т, 2007. Т. 1. С. 6

щается с природой, – все это обогащает его мировосприятие образами прекрасного и удивительного, образами гармонии и красоты.

В последнее время в обществе сложилась тенденция к субурбанизации. Растущее благосостояние позволяет людям строить дома сельского типа в пригородах, избегая таких отрицательных сторон жизни в больших городах, как шум, загрязнение воздуха, недостаток зелени и т.д. Однако субурбанизация невозможна без массовой автомобилизации, поскольку в пригородах практически отсутствуют инфраструктура (магазины, школы, детские сады, поликлиники и др.) и, главное, – места приложения труда, и население пригородов ни в коей мере не становится сельским, продолжая работать в городе. Поэтому субурбанизация, с одной стороны, снижает отрицательные моменты урбанизации, но, с другой стороны, усиливает отрицательное влияние других тенденций социального развития на формирование эстетической картины мира младшего школьника – стратности, обособления семьи и личности, формирования «ложных потребностей».

Анализ современной ситуации, к сожалению, свидетельствует о том, что уровень развития эстетической культуры учащихся начальной школы и их родителей невысок, в воспитании подрастающего поколения истинные смысло-жизненные ориентиры часто подменяются материальными ценностями, чему во многом способствуют тенденция развития стратности (деления на социальные страты по уровню материальной обеспеченности и социального статуса) и тенденция обособления семьи и личности (стремление от коллективного к частному). Об этом свидетельствуют такие исследователи, как Е.П. Белозерцев, И.Е. Булатников, Б.З. Вульф, О.В. Долженко, И.М. Ильинский, И.Ф. Исаев, Н.А. Нарочницкая, В.А. Разумный, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, О.И. Тарасова, Э. Тоффлер и др. Негативное влияние на формирование эстетической картины мира ребенка оказывает и тенденция к формированию «ложных потребностей» у подрастающего поколения, заключающаяся в бесконтрольном стремлении личности к доступным материальным ценностям. Такие потребности формируются посредством рекламы, производства и распространения большого количества товаров широкого потребления. О подобных результатах свидетельствует и ряд негативных тенденций эстетического развития современного младшего школьника, а именно:

1. Гедонизация эстетического образования, т.е. преобладание гедонистической функции искусства в противовес его воспитательной функции. Это отмечали В.С. Библер, Г. Дебор, А.Г. Дугин, М.С. Каган, В.А. Караковский, Д.С. Лихачев, В.А. Разумный, Е.А. Репринцева, В.М. Розин, О.И. Тарасова.

Искусство является мощным средством воспитания подрастающего поколения. Вместе с тем анализ современной социокультурной среды и практики образования приводит к выводу о том, что в сравнении с предыдущей эпохой искусство превращается из идеологического оружия, средства агитации, призыва к жизни в рамках определенных ценностей в продукт потребления, используемый с целью удовлетворения «ложных потребностей» – в развлечениях, новых ощущениях. Такая ситуация приводит к стремлению наслаждаться образцами массовой культуры и искусства, в которых, к сожалению, не всегда отражаются национальные и общечеловеческие ценности, к потреблению эстетической продукции. Эстетические предпочтения школьников склоняются к развлекательным шоу-программам, которые проецируются на уроки и мероприятия с эстетическим содержанием, посредством которых можно легко и без предварительной подготовки

получить удовольствие. Посещение музеев, театров, выставок художественного творчества, отражающих достижения классического и народного искусства, отходит на второй план.

Утверждение приоритета наслаждения перед воспитанием снижает влияние искусства на формирование социально ценной личности, его возможности в формировании эстетической культуры младшего школьника.

2. **«Стагнация» эстетического образования** – снижение информативности содержания эстетического образования в школе (Е.П. Белозерцев, В.И. Волынкин, Б.З. Вульф, И.Ф. Исаев, П.Н. Осипов, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.А. Слостенин, А.Н. Ходусов, Н.К. Шабанов).

На ступени начального общего образования младший школьник должен получить представления об искусстве, попасть в условия, в образовательную среду, которая будет способствовать расширению его эстетического кругозора. Вместе с тем анализ программ по предметам эстетического цикла убеждает в том, что ценности национальной культуры не находят должного отражения в содержании образования. Также недостаточно времени уделяется изучению художественной культуры народов, проживающих на территории Российской Федерации. И это несмотря на то, что именно такие ориентиры заложены в национальный воспитательный идеал, лежащий в основе ФГОС НОО.

Современная школа лишается способов и механизмов обогащения эстетических представлений младших школьников, формирования у них объективного представления о видах искусства и народного творчества, о его генезисе, о бесконечности его существования и развития.

3. **«Архаизация» эстетического образования.** Отрыв содержания эстетического образования младших школьников от реалий социокультурной среды (Е.П. Белозерцев, В.И. Волынкин, А.В. Репринцев, Е.А. Репринцева, В.М. Розин, Н.К. Шабанов, Л.В. Школяр).

Эстетическое воспитание младших школьников в основном осуществляется на основе классического европейского (отечественного) искусства. Содержание программ по изобразительному искусству, музыке за последние десятилетия не претерпело глобальных изменений. Вместе с тем мы не только наблюдаем смену образовательных парадигм, но и пережили смену политического строя в стране. Последнее должно было повлечь за собой и смену содержания предметов эстетического цикла, поскольку искусство, в отличие, например, от математики или естественных наук, отражает ту эпоху и время, в которых живет. Однако в современной образовательной среде только номинируется принцип связи обучения с жизнью. В реальной же практике не учитываются современные тенденции развития искусства, предпочтения и накопленный эстетический опыт младшего школьника, что приводит к снижению интереса к искусству со стороны как обучающихся, так и обучающихся, к утрате смыслов и педагогического значения искусства как средства воспитания.

4. **Снижение «эстетического накала» образовательной среды.** Такие исследователи, как Е.П. Белозерцев, И.Е. Булатников, В.И. Волынкин, Б.З. Вульф, В.В. Зябкина, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, В.А. Разумный, А.В. Репринцев, М. Черноушек, отмечают уход от насыщения образовательной среды эстетическим компонентом.

Современная образовательная среда не всегда ориентирует младшего школьника на эстетический опыт и эстетические ценности, накопленные человечеством. Из школы уходят эстетическое оформление жизни и быта детей, эстетика отношений. Часто не реализуется деятельностное начало педагогического процесса: учащиеся все реже вовлекаются в изготовление каких-то поделок, оформление стендов, выставок. Все реже встречаются в школе результаты детского художественного творчества (рисунки, поделки, детали интерьера, изготовленные самими детьми). Реже создаются и условия для детского творчества при подготовке различных праздников и мероприятий, начиная от изготовления новогодних елочных игрушек и заканчивая театрализованными постановками. В лучшем случае учащиеся получают готовые указания, заготовки, которые нужно заучить и вписаться с ними в общий контекст праздника.

5. Дифференциация эстетического воспитания. Эта тенденция носит несколько противоречивый характер. С одной стороны, в образовании наблюдается интеграция предметов учебного цикла, в его содержание вводятся интегрированные курсы «Окружающий мир», «Изобразительное искусство и художественный труд», наблюдаются не только усиление межпредметных связей, но и интеграция содержания предметов учебного цикла, введение комплексных уроков. С другой стороны, в начальном образовании предметы эстетического цикла сегодня часто преподаются учителями-предметниками, что приводит к отрыву одного предмета от другого, рассогласованности содержания, утрате системности в реализации воспитательных аспектов предметов. Урочная работы и внеурочная деятельность детей часто оказываются совершенно не связанными, что значительно снижает не только их эффективность, но и результаты эстетического воспитания младших школьников в целом. Анализ школьной практики показывает, что до 90 % городских школ организуют обучение младших школьников предметам учебного цикла с приглашением «узких специалистов», т.е. учителя изобразительного искусства, художественного труда, музыки, преподаватели факультативов и кружков с эстетическим содержанием являются «приходящими», а не учителями, ведущими класс.

6. Мероприятийный подход к организации эстетического воспитания (И.Е. Булатников, Б.З. Вульф, Д.В. Григорьев, Ю.В. Громько, Е.И. Исаев, И.Ф. Исаев, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков, М.В. Шакурова, А.Н. Ходусов и др.).

В последние десятилетия получает развитие тенденция к использованию мероприятийного подхода к организации эстетического воспитания подрастающего поколения. К сожалению, понятие системы эстетического воспитания все реже находит свое выражение в практике современной школы. Учитель не стремится к организации эстетически наполненной среды, созданию воспитывающих ситуаций, но вместе с тем нельзя сказать, что он не осуществляет эстетического воспитания учащихся: нет, он проводит с ними различные мероприятия, экскурсии, праздники и т.п. Каков эффект от такого подхода к организации эстетического воспитания? Минимальный, поскольку эстетические знания, получаемые при этом детьми, отрывочны, не всегда связаны, быстро забываются. Походы в театр, экскурсии в музеи, наблюдение за природой, обеспечивающие целенаправленное эстетическое восприятие действительности, как правило, не систематичны и бессвязны, следовательно, не приносят нужных результатов в формировании личности. Вовлечение в эстетическую деятельность также часто не вписывается в кон-

текст повседневной жизнедеятельности ребенка, что приводит к тому, что он может вспомнить лишь те мероприятия, в которых сам принимал участие.

Немаловажны и тенденции, отражающие помимо аспектов содержания образования и организации педагогического процесса внутренние потребности и интересы, внутренний мир ребенка. В первую очередь к ним относятся приведенные ниже тенденции, охарактеризованные А.В. Репринцевым¹:

Индивидуализация потребления эстетических ценностей превращается в умеренное и неконтролируемое освоение ребенком стандартов и нормативов массовой культуры, посредством которой в его сознание приходят образцы искаженной реальности, атрибуты виртуального мира, формирующие ложное представление о самой действительности, способах и средствах социального взаимодействия, разрешения возникающих в человеческих отношениях проблем. Ребенок утрачивает ощущение границы реальности и «нереальности», правды и вымысла, – он дезориентируется в социальном и культурном пространстве, подчиняясь лишь своим внутренним инстинктам и влечениям.

Результатом этого становится *размывание вкусов как основы нравственно-эстетического отношения человека к действительности*, утрата социально типичных представлений о критериях оценки эстетически значимых предметов и явлений окружающего мира.

Заметными тенденциями последнего десятилетия стали *сужение и локализация эстетических интересов школьников*, проявляющиеся в свертывании интереса к чтению литературы, занятиям в творческих коллективах, посещению культурно-просветительных и образовательных центров, пассивное, созерцательное отношение к восприятию результатов творческой деятельности сверстников, сокращение количества школьников, занимающихся в творческих коллективах художественно-эстетического профиля.

Наконец, вызывает значительную тревогу тенденция к *выхолащиванию эстетических эмоций, эстетических переживаний детей*. Это, скорее, результат, чем причина, стремительного падения качества нравственно-эстетического воспитания подрастающего поколения, отражающий снижение общей способности школьников к эстетическому восприятию явлений и предметов окружающего мира. Органы чувств человека – не самые совершенные в природе, но без их развития человек будет эмоционально «глух», «слеп», беспомощен; его восприятие окажется неспособно продуцировать богатые и глубокие ассоциации, образы, переживания. И как следствие – снижение планки полета человеческой фантазии, воображения, мечты. Отсутствие глубоких эстетических эмоций, переживаний будет способствовать постепенной духовной деградации человека, его нравственному и эстетическому оскудению. Самое тревожное в этом плане – сокращение социально ценных эмоций школьников, неизбежно ведущее к социальному отчуждению людей, их взаимному дистанцированию друг от друга.

Каковы же пути и средства достижения поставленных ФГОС НОО целей духовно-нравственного и поликультурного воспитания? Каковы способы преодоления отрицательных тенденций общественного развития и развития образования в области эстетического воспитания подрастающего поколения? Одним из них

¹ См.: Репринцев А.В. Что происходит с эстетическим воспитанием в современной школе? // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы : Материалы междунар. науч.-практ. конф. Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. Ч. I. С. 137–142.

нам видится искусство, которое является своеобразной зоной бесконфликтности, ибо содержит прекрасные образцы отражения мира человеком, результат его творческой деятельности, т.е. проявления высших начал, высшей человеческой сущности. Как утверждают С.А. Аничкин, А.И. Буров, В.И. Волынкин, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, Б.Т. Лихачев, Г.С. Лабковская, Л.П. Печко, В.А. Разумный, А.В. Репринцев, Н.М. Сокольников, О.Б. Гордиенко, Н.В. Киреева и др., формирование субъективной эстетической картины мира осуществляется прежде всего на основе восприятия произведений искусства, которые являются прямым отражением эстетического восприятия действительности творческой личностью и влияют на зрителя, читателя, слушателя непосредственно своим содержанием. Искусство – одно из мощнейших педагогических средств формирования эстетической культуры личности, которое представляется нам своеобразным мостом, соединяющим людей независимо от возраста, интересов, особенностей, языка, национальной принадлежности. Искусство – особый мир культуры, общения, взаимоотношений и самовыражения человека.

Эмоциональная насыщенность искусства, его чувственные начала, символизм и образность созвучны чувственному миру человека. С раннего возраста мы способны ярко проявлять эмоции, искренне откликаться на пронизанную эмоциями и образными смыслами художественную культуру своего народа, которая близка и понятна нам с рождения. Именно поэтому искусство входит необходимым компонентом в систему предметов учебного цикла любой образовательной системы.

В младшем школьном возрасте в качестве средства и компонента содержания образования чаще используется искусство народное, которое понятнее, доступнее и ближе ребенку в силу его возрастных особенностей. Являясь отражением народной художественной культуры, народное искусство эмоционально насыщено, его яркие и несложные образцы обладают колоссальным потенциалом для развития творческих способностей детей, для полноценного эстетического и духовно-нравственного воспитания личности в целом. Народная художественная культура отражает этническое самосознание, в ней выражаются смысложизненные ориентиры этноса, его ценности, верования, стремления – словом, сам дух народа. Она отражает мировосприятие, мировоззрение и миропонимание этносом окружающего мира. В ней заключена квинтэссенция народной красоты и мудрости, народного мастерства, народного искусства. Общение с образцами художественного творчества – своего и других народов – способно обогатить чувственно-эмоциональную сферу ребенка, расширить его эстетический кругозор, сформировать эстетические представления и эстетическое сознание, т.е. эстетическую культуру личности в целом, с учетом современных реалий, поликультурного характера социальной среды. Именно поэтому мы считаем, что народная художественная культура должна стать неотъемлемой частью и эффективным средством формирования эстетической картины мира ребенка.

Роль современной школы должна заключаться, на наш взгляд, не в том, чтобы сформировать грамотного, компетентного потребителя, и не в том, чтобы погасить ложные потребности, формирующиеся у ребенка под влиянием стихийных факторов среды, а в том, чтобы сформировать адекватное мировосприятие окружающих явлений действительности на основе национальных и общечеловеческих непреходящих ценностей. Именно формирование ценностных ориентаций –

по сути своей эстетически значимых – и является сегодня одной из основных задач школы, целью процесса эстетического воспитания современного школьника. Важно, чтобы традиционная культура не прошла мимо мировосприятия ребенка. А для этого необходима целенаправленная совместная культуротворческая деятельность школы, семьи и учреждений дополнительного образования. Только такой союз поможет сохранить этнокультурные ценности и дать им новую жизнь в целостной картине мира современного ребенка.

Список использованной литературы

1. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
2. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 43–57.
3. Булатников, И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ссузов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 4.
4. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 3. – С. 56–67.
5. Ильинская, И.П. Поликультурная среда как фактор становления личности младшего школьника [Текст] // Вестн. УРАО. – 2009. – № 3. – С. 83–87.
6. Ильинская, И.П. Эстетическая идентификация младшего школьника в поликультурной образовательной среде [Текст] // Нач. шк. – 2011. – № 6. – С. 19–21.
7. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики [Текст] : пер. с англ. / под ред. И. Ренчлера. – М., 1993. – С.24.
8. Марков, Б.В. Глобализация облика современного мира и человек: векторы эволюции [Текст] // Образование в контексте глобальных изменений облика современного мира: проблемы и перспективы : в 2 т. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Кур. гос. ун-т, 2007. – Т. 1. – С. 6–23.
9. Налимов, В.В. В поисках иных смыслов [Текст]. – М. : Наука, 1993.
10. Репринцев, А.В. Нравственно-эстетическое развитие современных школьников: тревоги и надежды [Текст] // Культура и глобальные вызовы мирового развития : Материалы V Междунар. Лихачев. чтений. – СПб. : СПбГУП, 2005. – С. 182–186.
11. Репринцев, А.В. Что происходит с эстетическим воспитанием в современной школе? [Текст] // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы : Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2003. – Ч. I. – С. 137–142.
12. Репринцева, Е.А. Проблемы и тенденции в развитии игровой культуры молодежи: тревоги и сомнения [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2006. – № 1(4). – С. 82–89.
13. Репринцева, Е.А. Трансформация современной игровой культуры молодежи: диалектика вечного и временного [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 30–37.
14. Репринцева, Е.А. Тревожные тенденции и векторы надежды (О статусе игры в практике современного профессионального образования) [Текст] // Альма матер. – 2005. – № 6. – С. 6–13.
15. Суворова, И.М. Эстетическая картина мира и проблемы ее формирования [Текст] : Дис. ... канд. филос. наук. – СПб., 2006. – 177 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. – М. : Просвещение, 2010.

17. Философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edudic.ru/fil/560/>



Методология историко-педагогического познания

М.В. Бозулавский, С.В. Куликова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

О Всероссийской научно-практической конференции – XXIX сессии Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки по теме: «Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы», прошедшей 12–13 ноября 2012 года на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

историко-педагогическое образование, XXIX сессия Научного совета РАО, проблемы истории образования и педагогической науки, историко-педагогическая компетентность.

Проблематика XXIX сессии Научного совета Российской академии образования была обусловлена тем, что 2012 год в России указом Президента РФ был объявлен Годом российской истории. Это было сделано «в целях привлечения внимания общества к российской истории и роли России в мировом историческом процессе». Неотъемлемыми и важнейшими компонентами исторического знания являются изучение и преподавание курса истории образования и педагогики, включающего в себя разворачивающийся во времени и пространстве концептуально осмысленный бесценный всемирный опыт обучения, воспитания и социализации подрастающих поколений.

В работе XXIX сессии Научного совета РАО приняло участие 43 ученых, специализирующихся в сфере историко-педагогического знания, преподавателей цикла историко-педагогических дисциплин вузов и колледжей, докторантов и аспирантов. Все это в целом свидетельствует как о востребованности историко-педагогических исследований, актуальности и значимости выбранной темы, так и об авторитетности Научного совета среди ученых, научно-педагогических работников и преподавателей вузов.

Открывая сессию, ректор Волгоградского государственного социально-педагогического университета, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор **Н.К. Сергеев** приветствовал участников конференции, подчеркнув высокую роль историко-педагогического сообщества России в модернизации отечественного образования и сохранении исторической памяти.

Пленарное заседание открыл председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор **М.В. Богуславский**, который обратил внимание на то, что XXIX сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО символично и закономерно проходит в городе-герое Волгограде в Год российской истории.

Далее в докладе «Историко-педагогическое образование в современной России: противоречия, проблемы, решения» он отметил, что современная ситуация, связанная с преподаванием истории педагогики в системе высшего педагогического образования, выдвигает перед преподавателями ряд новых и сложных задач. Преподавание цикла историко-педагогических дисциплин имеет в процессе развития отечественного педагогического образования долгую и славную историю. На протяжении последнего двадцатилетия как название предмета, его целевые установки и содержание, так и возможности преподавания и изучения неоднократно подвергались радикальным изменениям. В результате есть основания констатировать наличие инфраструктурных, макроструктурных и кадровых противоречий. В плане содержания историко-педагогического образования объективно сложилось острое противоречие между постоянно расширяющимся объемом историко-педагогического знания и сокращением количества учебных часов на изучение курса истории педагогики. В заключение М.В. Богуславский обозначил острую необходимость в создании современного учебно-методического комплекса историко-педагогических дисциплин, учитывающего сложившиеся реалии.

В.И. Блинов, доктор педагогических наук, профессор, руководитель центра профессионального образования Федерального института развития образования, выступил с докладом «История образования в подготовке преподавателей высшей школы в магистратуре», в котором отметил, что «переход на Федеральные государственные образовательные стандарты требует серьезного переосмысления миссий многих учебных дисциплин. Это связано, во-первых, с новым, компетентностным, представлением результатов подготовки магистров, а во-вторых, с новыми возможностями формирования набора квалификаций выпускника магистратуры, включая квалификацию “преподаватель высшей школы”». В.И. Блинов также обратил внимание участников конференции на высокий потенциал историко-педагогических дисциплин: «История образования и педагогики – не набор имен, дат и событий, а хранилище идей и их материальных воплощений, изучая которые, возможно освоить логику принятия решений, научиться оценивать последствия тех или иных действий в образовании».

С.В. Куликова, доктор педагогических наук, профессор, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, в докладе «Методологические основания и практическая ценность результатов историко-педагогических исследований национально-региональной проблематики» сформулировала проблему применения целостного подхода в работах по истории педагогики и предложила «методологическую призму», которая позволит продуктивно рассматривать предмет историко-педагогического исследования с современных теоретических позиций, что обеспечит ему научную новизну и практическую значимость. Предложенная «призма» была раскрыта на примере изучения процесса становления национального образования в России.

И.А. Колесникова, доктор педагогических наук, профессор АНО «Агентство «Комениус» (г. Санкт-Петербург), в докладе «Проблемы формирования

историко-педагогической компетентности исследователей образования» доказала, что «практическая значимость педагогической науки определяется ее способностью влиять на изменение состояния образования». При этом она обратила внимание на опасную «редукцию и формализацию историко-педагогического компонента» в содержании многоуровневого образования и поставила вопрос о «формировании того, что могло бы составить историко-педагогическую основу исследовательской компетентности бакалавра и магистра по направлению “педагогическое образование”. Основной целью приобщения бакалавра, магистра, аспиранта, учителя-исследователя к истории педагогической культуры должно стать овладение способами историко-педагогического постижения мира, помогающими профессионально “удерживаться” в поле культуры».

Выступили также профессора **А.В. Рогова** (Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского), **Г.М. Коджаспирова** (Московский городской педагогический университет), **А.Н. Шевелев** (Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования), доценты **С.В. Бобрышов** (Ставропольский государственный педагогический институт), **И.Р. Петерсон** (Сибирский федеральный университет).

Работа конференции продолжилась на заседаниях «круглого стола» «Актуальные проблемы модернизации преподавания историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования», который вели В.И. Блинов и М.В. Богуславский, и в четырех секциях.

В обсуждении приняли участие члены Научного совета, преподаватели вузов, аспиранты: А.М. Аллагулов (Оренбург), Н.А. Асташова (Брянск), Е.Н. Байдукова, Н.М. Борытко, А.А. Глебов, А.В. Калачев, С.В. Куликова, Е.Н. Мишакова, В.К. Пичугина, М.В. Савин, В.В. Сериков (Волгоград), В.Г. Безрогов, С.З. Занаев, Г.М. Коджаспирова, А.В. Овчинников (Москва), С.В. Бобрышов, В.В. Колпачев (Ставрополь), Т.С. Дорохова (Екатеринбург), М.А. Захарищева (Глазов), А.Н. Звягин (Челябинск), Н.В. Карнаух (Благовещенск), И.А. Колесникова, С.М. Марчукова, А.Н. Шевелев (Санкт-Петербург), З.У. Колокольникова (Лесосибирск), В.И. Ревякина (Томск), А.А. Романов, Н.Н. Сбитнева (Рязань), А.В. Уткин (Нижний Тагил), А.А. Фролов (Нижний Новгород), Н.Е. Коллингс (США, Центральный Мичиганский университет)¹.

На итоговом пленуме члены Научного совета утвердили перечень вопросов по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Эти вопросы в виде анкеты были затем предложены историко-педагогическому сообществу для подготовки на их основе научно-методические рекомендации в целях повышения эффективности процесса преподавания историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования:

1. Как может выглядеть процедура конструирования содержания историко-педагогического образования на всех уровнях профессионально-педагогической подготовки?

2. Как можно определить место раздела «История образования и педагогической мысли» в курсе «Педагогика» (в каком семестре целесообразнее изучать данный курс)?

¹ См.: Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы. Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012.

3. Как можно сформулировать инвариантное ядро содержательного наполнения курса «История образования и педагогической мысли»?

4. Каково может быть рекомендуемое количество часов на изучение историко-педагогических дисциплин отдельно для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры?

5. Какой может быть состав историко-педагогических компетенций, специфичных для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры?

6. Какова может быть методика оценки результатов изучения историко-педагогических дисциплин для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры?

7. Как можно осуществить интеграцию историко-педагогического курса в содержание психолого-педагогических дисциплин?

Научно-методические рекомендации по совершенствованию преподавания историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования

1. Процесс конструирования содержания историко-педагогического образования на всех уровнях профессионально-педагогической подготовки.

Прежде чем конструировать содержание историко-педагогического образования, необходимо преодолеть недостаточное понимание существа историко-педагогической проблематики и актуальности историко-педагогической тематики среди некоторой части российской научно-педагогической общественности. Кроме того, недостаточность разработки новых и более конкретных методов историко-педагогических исследований также составляет в известной степени один из проблемных вопросов современного состояния российской истории педагогики как научной дисциплины.

У студентов необходимо сформировать ценностное отношение к историко-педагогическому исследованию, поскольку многими педагогами, как теоретиками, так и практиками, забыты истинные эвристические и рефлексивные функции истории педагогики. Крайне перспективным является включение студентов в исследовательскую работу по поиску и апробации принципиально новых, «неклассических», методов анализа истории педагогики, например, в разработку методов моделирования историко-педагогической реальности.

Историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования необходимо реализовывать в двух аспектах: во-первых, курс «История образования и педагогической мысли» должен предварять изучение педагогики, выполняя тем самым функции мотивации и общекультурного развития; во-вторых, в ходе преподавания всех разделов учебного курса «Педагогика» необходимо сквозное изучение истории педагогики в рамках тем разделов общей педагогики, теории обучения и воспитания и др. Например, раскрывая тему «Урок как основная форма учебно-воспитательного процесса», можно обратиться к истории становления классно-урочной системы и «Великой дидактике» Я.А. Коменского.

При определении содержания вузовского курса многое зависит от научных интересов и предпочтений преподавателя, уровня его квалификации. Имеет значение региональная специфика деятельности вуза в целом (к примеру, наличие местных архивов), а также традиция историко-педагогического образования в вузе и в регионе.

Процедура конструирования содержания историко-педагогического образования может быть представлена посредством сквозного включения историко-педагогического знания в курс «Педагогика» на основе использования совокупности современных исторических подходов. В содержании историко-педагогического образования стоит преодолевать европоцентризм некоторых учебников по истории педагогики.

На уровне бакалавриата при изучении раздела курса «История педагогики и образования» необходимо проанализировать значение истории педагогики как области научного знания, основные подходы к ее изучению, дать краткую характеристику основных исторических этапов развития педагогики и образования в целом. Изучение данного раздела завершается зачетом. При изучении последующих разделов – «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика» – историко-педагогические знания должны рассматриваться как исторический аспект основных проблем теории обучения, теории и методики воспитания. Вопросы по истории педагогики должны стать составной частью итогового экзамена по педагогике.

На уровне магистратуры основное внимание должно быть уделено истории развития высшего образования. Возможно изучение курса «История подготовки преподавателей высшей школы в России». Осуществляемая в настоящее время интеграция в общеевропейскую систему профессионального образования не предполагает бездумного копирования зарубежных образцов. Ориентируясь на общеевропейские стандарты, в то же время необходимо учитывать существующие отечественные традиции. Реформа высшего образования предполагает изменение представлений о назначении преподавателя высшей школы. Он должен быть конкурентоспособным на общеевропейском уровне. Следовательно, необходимо обратиться к анализу деятельности известных педагогов высшей школы и опыта подготовки преподавателей высшей школы в России.

На уровне аспирантуры основное внимание должно быть уделено понятию «историко-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы», методологии историко-педагогического исследования.

При построении содержания историко-педагогического образования необходимо учитывать следующие моменты: это специфика самого уровня профессионально-педагогической подготовки, будь то уровень средний, высший, бакалавриат, магистратура или аспирантура, т.е. следует учитывать то, что человек, получающий образование на каком-то определенном уровне, должен на выходе получить именно то образование, которое подразумевает данный уровень, и владеть системой компетенций данного уровня. Однако при этом должна существовать базовая система основных компетенций, единая для всех уровней, обеспечивающая эффективность и качество полученного образования, проявляющаяся в успешности специалиста уже как «практика» (занимающегося педагогической деятельностью после получения образования).

Основное содержание историко-педагогического образования желательно определить коллективом авторов, взявших за написание учебника. Его «макет» можно обсуждать на разных этапах подготовки, используя электронную почту.

2. Место раздела «История образования и педагогической мысли» в курсе «Педагогика».

Место, которое должен занимать раздел «История образования и педагогической мысли» следует определять из принципа взаимосвязи дисциплин и расши-

рения полученных ранее знаний. Прежде всего необходимо определить, когда вести курс истории педагогики – до педагогики или после. Целесообразно одобрить инициативу Санкт-петербургских коллег, которые, учитывая новое в методологии образования, начинают с истории педагогики (1 курс, 2-й семестр), продолжая опираться на нее в педагогических курсах.

Для получения качественного и осмысленного образования изначально, еще в первом семестре, целесообразно провести занятие, на котором студентами будет доступно рассказано, какие дисциплины они изучат в течение всех лет обучения, краткое содержание всех дисциплин и, самое главное, для чего они нужны в последующем и какая дисциплина «вытекает» из предыдущей. При этом следует пояснить взаимосвязь дисциплин, то, что одна следует из другой, расширяя кругозор во всей предметной области.

Необходимо подчеркнуть, что пробелы в изучении одной дисциплины могут обернуться проблемами в будущем – как в плане легкости изучения материала, так и в практической деятельности. Для убедительности стоит привести примеры.

Вместе с тем мысль о том, что изучением раздела «История образования и педагогической мысли» нужно предварять «открытие» педагогического знания, весьма дискуссионна. Постижению пластов всемирного историко-педагогического процесса должна предшествовать кропотливая и тщательная работа по изучению первоначальных (общих) основ педагогики с «вкраплением» историко-педагогического знания на основе персонифицированного подхода.

В полной мере осознание будущим специалистом историко-педагогического прошлого может быть реализовано на 3–4 курсах, когда студент будет включен в практическую педагогическую деятельность и станет искать ответы, в большей степени ориентированные на его будущую профессию. В этой связи огромный дидактико-воспитательный потенциал, представленный в историко-педагогическом знании, будет не просто формально пройден, а осмыслен на профессионально-личностном уровне.

Данный раздел целесообразно изучать в 3-м семестре, после изучения во 2-м семестре раздела «Введение в педагогическую деятельность». Но, как уже отмечалось, на этом изучение истории педагогики и образования не заканчивается, оно входит в качестве интегративного компонента в изучение последующих разделов курса «Педагогики».

В данной связи для будущих бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в базовой части профессионального цикла учебного плана, в 6-м семестре, можно предусмотреть изучение дисциплины «История образования и педагогической мысли». Объем учебной нагрузки составляет два дидактические единицы, по окончании курса студенты сдают зачет.

Изучение истории образования и педагогической мысли может быть организовано и на последнем курсе обучения бакалавров (7–8-й семестры), поскольку оно поможет подготовить студентов к педагогической практике в школе.

3. Инвариантное ядро содержательного наполнения курса «История образования и педагогической мысли».

Содержательный анализ понятия «профессионально-педагогическая компетентность» дает основание утверждать: все его составные части аккумулируют в себе систематизированный, теоретически осмысленный педагогический опыт.

Особенно значимым в этом отношении является испытанный временем передовой педагогический опыт прошлого. В нем интегрированы глубокие профессиональные знания и умения известных педагогов, содержательная практическая деятельность и профессионально-личностные качества, достойные преклонения. Это и должно составлять инвариантное ядро курса.

Можно выделить несколько проблем и рассмотреть их в историческом аспекте. Так, например, посвящаем лекцию развитию классической дидактики (Коменский – Песталоцци – Герbart), или развитию свободного воспитания (Руссо – Монтессори – Толстой), или развитию детского коллектива и самоуправления (Крупская – Макаренко – Сухомлинский). Проблемы могут быть разными, но так можно сочетать проблемный подход с изучением персоналий.

Целесообразно и включение регионального компонента в подготовку будущего специалиста.

На данный момент существует определенное, традиционное, содержание курса «История образования и педагогической мысли»: как и обычная история, от древних времен до нашего времени. Для того, чтобы знания были более качественными на выходе, необходимо в дополнение к традиционному построению содержания курса предложить, например, следующее: после изучения всего курса (с традиционным содержанием) остановиться на крупных блоках-темах, затрагивающих историко-педагогические вопросы (например, «педагоги-гуманисты»), и разрабатывать эти блоки-темы. Назначение таких блоков-тем – помочь учащимся обобщить, проанализировать, повторить материал, посмотреть на него в другом ракурсе. В этой связке можно давать соответствующие задания учащимся, например, придумать свою блок-тему и разработать ее.

Следует также определиться: изучать отечественную историю педагогики отдельно или в общем потоке мировой истории, восточной и западной. Мы предлагаем выйти на уровень глобализации, системно-целостного и закономерно развивающегося процесса. Его ядро можно представить как формирование и развитие отдельных систем образования и систем научно-педагогического знания. На первый план должна выйти история педагогических концепций и понятий, отраженная в творчестве классиков педагогики (всего 12–15).

Необходимо выйти за пределы традиционной истории взаимоотношений «учитель-ученик» (в «парной педагогике»), перейти на уровень функционирования педагогического учреждения в целом. Необходимо также равноценно представлять историю обучения-образования и, собственно, воспитания и социализации.

Вполне целесообразным для изучения истории педагогики является перечень персоналий, предлагаемый еще в рамках «нестандартизированного» высшего педагогического образования. Освободив интерпретацию идей классиков от идеологической шелухи, мы получим то самое «ядро», которое необходимо дополнить «вновь открытыми» педагогами и современными деятелями педагогической науки и образования.

4. Количество часов на изучение историко-педагогических дисциплин.

В соответствии со спецификой уровня профессионально-педагогической подготовки количество часов на изучение историко-педагогических дисциплин должно увеличиваться. Вместе с тем в зависимости от уровня подготовки должно увеличиваться и время на самостоятельную работу (чтение первоисточников, ста-

тей в научных журналах и т.д.), т.е. аспирант должен затрачивать большее количество часов на свою самостоятельную работу по сравнению с будущими бакалаврами и магистром.

По учебному плану *бакалавриата* на изучение истории образования и педагогической науки отведены две дидактические единицы, одна из которых – на самостоятельную работу. Для бакалавриата рекомендуем 30 часов, из них 18 – аудиторных (с увеличением доли самостоятельной работы).

Магистранты могут изучать историю педагогики в объеме пяти дидактических единиц, из них четыре – самостоятельно. Для магистратуры рекомендуем 40 часов (из них 36 аудиторных).

Аспиранты выполняют диссертационное исследование традиционно в течение трех-четырех лет. Основные методологические аспекты самостоятельного исследования обсуждаются на аспирантских семинарах (4–5 раз в году). Рекомендуем курс, охватывающий 36 аудиторных часов. В рамках аспирантуры необходимо предусмотреть написание исследовательской работы в контексте историко-педагогического анализа своей научной темы.

5. Состав историко-педагогических компетенций, специфичных для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Полагаем, что проблема определения историко-педагогических компетенций требует более глубокого и внимательного изучения. Само понятие «историко-педагогическая компетенция» должно быть наполнено вполне определенными смыслами.

Во многих высших учебных заведениях введена многоуровневая подготовка специалистов. Первый уровень – это бакалавры, которые обучаются 4 года и в целом осваивают педагогическую специальность по избранному направлению и имеют право работать педагогами в разных учебных заведениях. Вторым уровнем – подготовка магистров, которая осуществляется за 2 года и имеет целью подготовить специалиста, способного решать многообразные педагогические проблемы и заниматься научно-исследовательской деятельностью. Третьим уровнем подготовки педагога в настоящее время являются аспирантура и докторантура, в которых готовятся научно-педагогические кадры высшей квалификации для решения задач подготовки педагогов для высших учебных заведений.

В данной связи определим следующие **историко-педагогические компетенции**:

- для бакалавриата: умение опираться в решении педагогических задач на данные истории;
- для магистратуры: то же, но в аспекте функционирования педагогического учреждения в целом и целостной педагогической концепции, системы;
- для аспирантуры: то же, но применительно к проблеме диссертации.

В **бакалавриате** целью изучения дисциплины является формирование историко-педагогической компетентности педагога путем приобщения студентов к процессам становления и развития мирового и отечественного образования. Историко-педагогическая компетентность на этом уровне обучения проявляется у студентов в наличии:

- а) *знаний* об истории педагогики как науке и учебной дисциплине; основных методологических подходов в ее изучении; основных этапов становления педагогики как науки и мировой педагогической практики; основных педагогиче-

ские концепций, опыта эффективной деятельности известных педагогов зарубежной и отечественной школ;

б) *умения* грамотно анализировать (интерпретировать) педагогическое наследие прошлого с позиции современности; владения методами изучения педагогического наследия;

в) *способности* продемонстрировать знание истории дисциплины, логично и последовательно представить освоенное знание.

На уровне **магистратуры** историко-педагогическая компетентность магистрантов проявляется (наряду с обозначенным выше) в наличии:

а) *знаний* об этапах становления университетского образования в мировой педагогической практике; подходов и концепций подготовки преподавателей высшей школы в дореволюционной России; опыта деятельности известных педагогов отечественной высшей школ; методов изучения педагогического наследия; требований к профессионально значимым качествам личности преподавателей отечественных университетов;

б) *умений* анализировать педагогическое наследие с позиции разных методологических подходов (цивилизационного, аксиологического, культурологического и др.); выделять в педагогическом наследии не только проблемы, которые являются актуальными и для настоящего времени, но и опыт их решения, интерпретировать получаемую информацию;

в) *способностей* к самообразованию, в котором наряду с продуктивной новизной должна присутствовать рефлексия опыта предшествующих поколений ученых-педагогов.

На уровне **аспирантуры** историко-педагогическая компетентность должна проявляться (наряду с обозначенным выше) в понимании особенностей историко-педагогического исследования, в выраженном стремлении к изучению историко-педагогических аспектов собственного педагогического исследования.

На основе сказанного можно предложить следующий состав историко-педагогических компетенций для каждого уровня профессиональной подготовки:

Историко-педагогическая компетентность	Информационная (знания в данной теоретической области)	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура
	Межкультурная (развитый кругозор, общая и историко-педагогическая эрудиция)			
	Коммуникативная (культура поведения и общения)			
	Социальная (активность)			
	Личностная (установка на саморазвитие, личностные качества)			
	Практико-ориентированная (непосредственно практическая деятельность)			
	Исследовательская (исследования в области истории педагогики)			
	Научно-инновационная (внедрение результатов в мировую практику)			

6. Методика оценки результатов изучения историко-педагогических дисциплин для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Для бакалавриата оценка результатов изучения историко-педагогических дисциплин может оставаться традиционной (тестирование, зачеты, экзамены и т.п.), но со сквозным включением историко-педагогического знания в остальные разделы курса «Педагогика». Следует предусмотреть выполнение бакалаврской работы по историко-педагогической проблематике. В магистратуре и аспирантуре в начале исследования необходимо обосновать развитие своей научной темы в историко-педагогическом знании.

Для бакалавров предусмотрен зачет, магистранты сдают экзамен по истории педагогики, аспиранты выполняют диссертационное исследование.

Освоение историко-педагогического знания обеспечивает развитие педагогической культуры студентов, их педагогического мировоззрения и педагогического мышления, позволяет демонстрировать профессиональную компетентность, решать учебно-профессиональные задачи, отстаивать собственную позицию и убежденность, аргументировать свою точку зрения, анализировать способ решения задачи и оценивать свои действия.

В *бакалавриате* вопросы по истории педагогики должны стать составной частью итогового экзамена по педагогике.

В *магистратуре* особое место в овладении данным курсом отводится самостоятельной работе по анализу статей известных преподавателей высшей школы России. Курс завершается зачетом, на котором аспирант должен продемонстрировать уровень владения историко-педагогическим материалом, а также написанием рефлексивного эссе на тему «Что дало мне изучение курса «История подготовки преподавателей высшей школы России?»», дискуссией.

Аспиранты по окончании изучения данного курса представляют к защите обоснование актуальности своего историко-педагогического исследования (если работают над таковым) или изложение исторического аспекта проблемы своего исследования.

Оценка для всех трех уровней: по выполнению проектного задания, практико-ориентированной и опытной работы.

7. Способы осуществления интеграции историко-педагогического курса в содержание психолого-педагогических дисциплин.

Интеграция должна производиться при четком закреплении специфического предмета педагогики, его расширении и внимании к проблеме взаимодействия педагогики и смежных с ней наук. Осуществлять подобную интеграцию не следует, если мы стремимся сохранить специфику историко-педагогической науки и истории педагогики как учебного предмета.

Дисциплина «История педагогики и образования» является одной из ведущих в профессиональной подготовке будущего учителя. Следует идти путем сквозного включения историко-педагогического знания во все разделы курса «Педагогика», но без отказа от «Истории образования и педагогической мысли».

Богатейший позитивный педагогический опыт накапливался на протяжении тысячелетий и передавался от одного поколения к другому. Историко-педагогические знания должны рассматриваться как исторический аспект основных проблем теории обучения, теории и методики воспитания. Изучение студентами данной дисциплины позволит им систематизировать знания и ответить на

ряд важнейших вопросов: каким образом возникали, развивались и трансформировались различные подходы к образованию и способы их реализации? чем объяснялись причины успехов и неудач любых педагогических начинаний? какие средства воспитания и обучения и при каких условиях оправдывали себя, а какие оказывались малоэффективными, бесполезными, а иногда вредными и опасными? как и почему утвердились современные подходы к образованию? какие историко-педагогические традиции они отражают?

Подготовленные членами бюро Научного совета на основе анализа материалов анкет научно-методические рекомендации доведены до сведения руководства Министерства образования и науки Российской Федерации.

А.А. Романов

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Рассматриваются общие подходы в решении проблемы повышения мотивации и интереса студентов к изучению историко-педагогических дисциплин. Приводятся примеры нового прочтения историко-педагогического материала, относящегося к развитию педагогики в первой трети XX века.

история педагогики, историческое самосознание, историко-педагогический компонент, педагогическое образование, интерес и мотивация студентов, педагогика первой трети XX века, экспериментальная педагогика.

В современных условиях затянувшегося системного кризиса общественного устройства неизбежны глубокие содержательные изменения в общественных науках. Педагогика в попытках расшифровать посланные из будущего матрицы воспитания нового человека все более нуждается в глубоком осмыслении накопленного тысячелетиями историко-педагогического знания, хотя и оно уже не может ответить в полной мере на вопросы, появившиеся к началу XXI столетия.

Отечественные ученые сходятся во мнении, что одной из причин кризисного состояния педагогики является отсутствие исторического самосознания, в то время как современные педагогические проблемы могут быть поняты и объяснены лишь через «восхождение» к истории педагогики, не только обладающей безусловной самоценностью, но и заключающей в себе огромный эвристический и прогностический потенциал при решении актуальных проблем теории и практики образования. Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Только история педагогики дает образцы «идеальных педагогических героев». Знаковым событием в этом плане стал указ Президента РФ, провозгласивший 2012 год Годом российской истории.

Продолжающееся в течение более чем двадцатилетний период реформирование высшей школы так и не установило место историко-педагогических дисциплин в системе педагогического образования.

Приведем, к примеру, слова Л.С. Выготского: «Правильное соотношение сил и научных задач установилось бы тогда, если бы научная компетенция была следующим образом распределена между отдельными педагогическими дисциплинами: 1) история воспитательных систем, 2) история педагогических идей, 3) теоретическая педагогика, 4) экспериментальная педагогика, которую поспешно и ложно отождествляют с педагогической психологией, пользующейся экспериментом, и, наконец, 5) педагогическая психология, которая должна существовать как особая наука, и совершенно напрасно некоторые авторы говорят о превращении педагогики в педагогическую психологию»¹.

Переход на уровневую систему высшего образования лишь добавил вопросов об их роли в формировании профессионально-педагогической компетентности будущих учителей, психологов или социальных работников. Споры, которым уже не одно столетие (а ведь все известные деятели педагогического образования говорили о необходимости историко-педагогических знаний), продолжаются и сейчас, но на другом уровне осмысления.

В преподавании историко-педагогических дисциплин важно даже не количество выделяемых часов (явно недостаточное) или специфика подбора источников в зависимости от специальности, а общие подходы в решении задач того или иного учебного курса, ориентированные, прежде всего, на мотивацию, повышение интереса студентов к изучаемому материалу. При ознакомлении студентов с историко-педагогическим наследием важно не оставить их равнодушными, пробудить живые эмоции, на основе которых те или иные факты, феномены будут лучше запоминаться, возникать в памяти как яркие и значимые образы событий. Здесь необходимо учитывать и аспекты мотивации: значимость самого содержания изучаемого исторического материала, особенности ассоциаций при его личностном прочтении, идеологическое наполнение, возможность развития гуманистических и патриотических чувств, способность служить средством включения субъектов учения в пространственно-временную повседневность, позволяющую почувствовать наполненность и силу объективного потока жизни.

Особую роль в решении рассматриваемой проблемы играет понимание студентами универсальности историко-педагогических знаний, значимости истории образования и педагогической мысли как междисциплинарной науки, охватывающей фактически всю социокультурную динамику общества, в мировоззренческой и профессиональной подготовке специалиста. История педагогики позволяет почувствовать резонансное звучание разных эпох, удивиться актуальности продуцированных ими идей, осознать масштаб деятельности великих просветителей, выявить и проследить традиции в образовании. Только через освоение историко-педагогического знания можно представить в целостном виде процесс развития идей о природе человека и назначении педагогики, о базовых моделях отношений в образовательно-воспитательном процессе в виде определенной парадигмы: авторитарной, гуманной, личностной, когнитивной, технократической, гуманитарной, эзотерической, полифонической педагогики; педагогики авторитета, манипуляции и поддержки, ненасилия, сотрудничества и др.

Всегда, в разные исторические эпохи, в разных цивилизациях и культурах, активно дискутируется проблема развивающегося человека, природа его сознания

¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991. С. 45.

и базовых ценностей. Студентам интересны исторические параллели, особенно при обсуждении каких-либо инвариантных идей. Рассматривая развитие аспектов педагогической антропологии, они узнают, например, что в кризисное время начала XX века по пониманию содержания антропологического фундамента педагогики происходила дифференциация педагогических течений. Спустя столетие, опять же в очень непростое время, появились попытки обоснования необходимости антропологической образовательной парадигмы с ее ценностными ориентациями на развитие сущностных сил человека во всем многообразии его связей с внутренним и внешним миром. Одновременно делается вывод, что вряд ли может существовать одна спасительная образовательная парадигма, как не может быть и самого надежного воспитательного метода.

Важнейшей проблемой остается осознание предмета истории педагогики как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической деятельностью. Большой трудностью для студентов является ознакомление с категорией «пространство-время». Их нужно учить историческому видению, умению путешествовать по цивилизациям и эпохам, видеть далекое близко, совсем рядом, осознавать, что оно противоречиво, но понятно и интересно. Более того, их нужно подвести к мысли о невозможности без истории педагогики решать педагогические задачи сегодняшнего дня.

Наиболее эффективны в мотивации студентов творческие задания, рефераты, курсовые и прочие исследовательские работы. Применительно к историко-педагогической тематике они направлены на решение следующих исследовательских задач: научную реабилитацию, переоценку имен, идей и трудов отечественных педагогов и психологов, в том числе почти забытых – К.Н. Вентцеля, А.П. Нечаева, Г.И. Челпанова и др.; установление значимости для развития педагогики идей известных деятелей физиологии и медицины – В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, И.А. Сикорского и др. Здесь же мы говорим о возвращении в научный оборот наследия многих выдающихся педагогов и психологов, деятелей образования, чье мировоззрение расходилось с идеологическими установками советского периода. Важно также соотнесение культурно-исторических смыслов, закладываемых в образовательные программы разных стран и в разные исторические периоды.

В качестве пояснения вновь обратимся к началу XX века и рассмотрим феномен экспериментальной педагогики. В то время на фоне общего экономического развития России прослеживается подъем общественно-педагогического движения, сопровождавшийся развитием педагогической мысли, с одной стороны, и попытками воплощения педагогических идей в практику, с другой. Широкое распространение получают идеи экспериментального изучения процессов воспитания. Сторонники эксперимента ставили перед собой задачу «путем точного наблюдения проверить старые взгляды, пересмотреть установившуюся систему воспитания, изучить при помощи инструментальных методов применяемые в школе способы обучения и таким путем прийти на помощь педагогам»¹. При этом они исходили из того, что фундаментом для построения научной педагогики должны служить точные данные из психологии, физиологии, гигиены и других наук о человеке. Фактически это была продуктивная разработка идеи педагогической антропологии К.Д. Ушинского, поставившая российскую педагогику в ряд

¹ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века. М. : Педагогика, 1991. С. 177–179.

ведущих мировых научно-педагогических школ¹. Заметным явлением в мировой науке того времени была экспериментальная педагогика Германии, в которой выдающуюся роль играли В.А. Лай и Э. Мейман, поддерживающие тесные связи с лидером российской экспериментальной педагогики А.П. Нечаевым.

В советский период направление экспериментальной педагогики и ее деятели оценивались крайне отрицательно. Не случайно в одном из самых распространенных учебников по истории педагогики, используемом до сих пор в вузах, об экспериментальной педагогике в России вообще ничего не говорится; В.А. Лай преподносится, причем в искаженном виде, как сторонник педагогики «действия», в конце концов вставший на реакционные позиции и воспевавший германский национализм; о Меймане даются предвзятые и поверхностные суждения, например: «выступил со статьями шовинистического и расистского характера»². Студенты находят и более жесткие оценки анализируемых педагогов, характерные для 1930-х годов, особенно после постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Например, о В.А. Лая говорится, что он «один из представителей буржуазной т.н. экспериментальной педагогики, основные положения и методы которой в большинстве случаев **мало отличаются от принципов и методов разоблаченной постановлением ЦК ВКП(б) от 4/VI 1936 лженауки педологии...** На эти позиции Лай встал еще до широкого распространения в Германии гнусных фашистских расистских «теорий» и поэтому **с полным правом может быть назван одним из предшественников фашистской педагогики и педологии**»³.

Важно, чтобы студенты правильно объясняли причины появления тех или иных оценок и оценивали последствия их применения в конкретных условиях.

В.А. Лай в 1903 году опубликовал капитальный труд «Экспериментальная дидактика», где пытался ответить на вопрос «возможна ли и нужна ли такая наука?» Его цель – создание объективной научной педагогики, интегрирующей педагогические течения. Подобное объединение может осуществиться на базе экспериментальной педагогики, понимаемой как естественное развитие прежней педагогики, но обогащенной экспериментальным методом и полученными с его помощью результатами.

Для В.А. Лая новая наука, экспериментальная педагогика, была не частью педагогики, а **общей педагогикой**, педагогикой будущего, которая своими усовершенствованными методами подвинет вперед попытки образовательных реформ. Нужно говорить о существовании **одной** педагогики. Подобно тому, как все меньше и меньше говорят об экспериментальной физиологии и экспериментальной биологии, считая совершенно естественным, что физиология и биология применяют экспериментальные методы исследования, так точно **«наступит время, когда рядом с общей педагогикой не будет существовать специально-экспериментальной, и экспериментальная педагогика превратится в общую педагогическую»**⁴.

В.А. Лай повторяет популярное сравнение педагогики с медициной, называя ее и наукой, и искусством. По его словам, этот взгляд будет углубляться и «уваже-

¹ Очерки ...

² Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики : учеб. для студентов пед. ин-тов. 5-е изд., доп. и перераб. М. : Просвещение, 1982.

³ Лай, Вильгельм Август. URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

⁴ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. М. ; Л., 1927. С. 18.

ние к педагогике и ко всему педагогическому делу расти в тем большей степени, чем большие успехи будет делать экспериментальная педагогика и чем ближе познакомится с ее существом и значением широкие круги общества». Средства и пути к этому может и должна давать экспериментальная педагогика, которая будет изыскивать лучшие дидактические приемы, педагогические действия, изучать вопросы одаренности, склонности к той или иной специальности, и этим содействовать тому, чтобы «не только “добропорядочный”, но и **каждый** человек становился на надлежащее место в жизненной среде своей родины». Таким образом, с одной стороны, повысится продуктивность каждого, с другой – увеличатся «радость жизни и счастье, и работа, это первичное богатство государства, выиграет в своей ценности». А общность работы на пользу экспериментальной педагогики установит «все более и более тесные отношения между всеми культурными народами земного шара и что некогда осуществится “мировая педагогика”, преследующая цель водворения истинной человечности»¹.

Основным трудом Э. Меймана стала книга «Лекции по экспериментальной педагогике», в которой он вводит читателей в современные эмпирико-педагогические исследования, надеясь в будущем представить систематическое изложение педагогики, основанное на эмпирической разработке педагогических вопросов. Для него несомненно, что педагогика – это самостоятельная наука, «наука о фактах воспитания». Сколько бы она ни пользовалась для своих целей результатами общей психологии, патологии, изучения детей, логики, этики, эстетики, она всегда подходит ко всем этим результатам с новой, только ей одной свойственной точки зрения, **с точки зрения воспитания**. Благодаря этому все проблемы, которые кажутся на первый взгляд проблемами психологии, этики и т.п., изменяют свой характер, когда делаются вопросами воспитания².

Выполнение программы экспериментальных педагогических исследований приведет к новой постановке всего дела обучения и воспитания. Прежде всего, откроют нам свои горизонты эмоциональная, волевая, нравственная сферы жизни ребенка. По-новому необходимо подойти и к индивидуальному подходу: «больше индивидуализации при обучении и во всякого рода воспитательном воздействии на детей!»³. Здесь надо помнить, что нравственное воспитание более индивидуально, чем умственное, оно в меньшей степени может проводиться схематически, по единообразным методам⁴.

Одной из главных задач экспериментальной педагогики, с которой не справлялась традиционная педагогика, согласно Э. Мейману, является задача пробуждения духовной самостоятельности в учениках. Отсутствие таковой подавляет детей, не позволяя даже талантливым натурам проявить себя, что пагубно влияет на современную социальную жизнь, в то время как для «духовного и экономического развития нации особенно важно, чтобы именно в школьном возрасте пробуждались и пользовались заботливым уходом все самостоятельные силы, все самопроизвольные, жизнерадостные стремления к работе, какие мы находим у подрастающего поколения»⁵.

¹ Лай В.А. Экспериментальная педагогика ... С. 119–120.

² См.: Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1911. Ч. 1. С. 4.

³ Мейман Э. Лекции ... М., 1910. Ч. III. С. 253.

⁴ Мейман Э. Лекции ... Ч. 1. С. 283.

⁵ Там же. С. 16.

Новая задача требует и нового подхода – **все педагогические вопросы решаются от ребенка**. Вот почему изучение ребенка, его развития, индивидуальных особенностей, поведения, других вопросов жизни и школьной работы занимают в экспериментальной педагогике самое большое место ¹.

В.А. Лай и Э. Мейман, имея между собой отдельные разногласия, были в основном единомышленниками и сподвижниками. Они основали экспериментальную педагогику в Германии начала XX века. Их идеи интересны и сегодняшней педагогике, о чем свидетельствует в том числе и то, что в 2012 году педагогическая общественность торжественно отметила их 150-летние юбилеи.

Многоаспектным направлением студенческих исследований может стать изучение последствий тех или иных педагогических реформ, оценка отрицательного опыта непродуманных инноваций в образовании. Так, отказ от воспитательной функции школы в конце XX века через двадцать лет ярко проявился в отторжении молодежью традиционных ценностей в начале XXI века. Сегодня приходится говорить о необратимых изменениях в социально-психологическом портрете современного молодого человека в России, являющихся прямым следствием упущений в воспитательной политике. Возрождение российской образовательной системы может происходить только с учетом произошедших изменений психологии молодых людей, а не при их игнорировании и замалчивании. При этом исторический опыт в состоянии подсказать педагогам путь воспроизводства культуры и человека-гражданина обновленной России.

Молодежь интересует тематика взаимосвязи политической и педагогической жизни страны. В этом плане особенно познавательна и поучительна, на наш взгляд, история педагогики начала и, особенно, 20-х годов XX века. В тот период ряд отечественных ученых, представлявших разные течения педагогической мысли, условно может быть объединен идейным неприятием принципа партийности школы и системы воспитания. Например, К.Н. Вентцель выступал за «полное политическое и классовое освобождение школы и всего дела воспитания». В.П. Вахтеров считал недопустимым внесение в школу политики, поскольку воспитание служит «не для каких-либо политических, социальных, конфессиональных, сословных или иных учреждений, организаций, партий. Школа должна существовать лишь только для ребенка, для его нормального развития» ².

Более детально вопросы соотношения педагогики и политики рассматривал в своих статьях П.Ф. Каптерев, отмечавший, что нельзя на первое место выдвигать «служение партийному богу» в духе и интересах партии, привитие партийных взглядов подрастающим поколениям ³, так как, по его мнению, «партийные организации в духе одной какой-либо политической партии едва ли удобны среди зеленой молодежи, еще плохо разбирающейся в элементах наук и вдруг призываемой к решению сложнейшего и труднейшего политико-экономического вопроса – какая из политических партий, если она достигнет власти, принесет больше пользы народу» ⁴. Понимая, что оставаться вне политической борьбы невозможно, он призывал педагогов внимательно изучать партийные требования

¹ Мейман Э. Лекции ... Ч. 1. С. 36–37.

² Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. С. 229.

³ См.: Каптерев П.Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. 1921. № 9–12. С. 44.

⁴ Каптерев П.Ф. О школьном самоуправлении // Педагогическая мысль. 1921. № 1–4. С. 21.

в области образования и воспитания молодежи. Педагог как профессионал «может выбирать политическую партию только с педагогической точки зрения». Если партийная программа по педагогике ему неудобна, то это «верный знак, что и вся политическая программа той же партии придется ему не по вкусу».

По мысли П.Ф. Каптерева, «поверх изменчивых политических партий, то возникающих, то исчезающих, то так, то по-другому изменяющих свои программы, вступающих в сделки со своими политическими противниками, существует вечный неизменный путь природы в развитии человека и человечества, путь органического роста всех сил и отдельной личности и человеческого общества». Поэтому педагогика имеет «своего истинного вечного бога – науку о человеческой природе и ее развитии, – которому и должна служить и поклоняться; молиться же политическим идолам, которым сегодня приносят жертвы, а завтра бросят или в грязь и растопчут ногами, или в печку и сожгут, недостойно заправского педагога»¹.

Один из последователей П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейн, разрабатывая парадигму личностно ориентированной педагогики, выступил против классово-партийных установок, ломающих подход к целостной личности. По его убеждению, методы многогранной, сложной и тонкой работы учителя не могут быть определены политическими требованиями времени, так как «понятие личности, в своем самом сокровенном смысле, исключает односторонность и узость: в нем заложено требование не только развернуть всю полноту социальных и индивидуальных положительных задатков человека и человеческого коллектива, но и увенчать и укрепить их воспитанием в детях и молодежи стремления, своего рода вкус ко всему истинному, доброму, красивому и ценному вообще»².

Один из самых известных педагогов России С.Т. Шацкий в начале двадцатых годов, характеризуя основные направления в педагогике, писал: «Представители одного течения во главу угла ставят мысль не новую и как будто бесспорную – они стремятся “подготовить совершенного гражданина в совершенном государстве”. Их трудовая школа строится на основах научного марксизма и имеет разветвления политехническое, индустриальное и прочие. Представителями второго течения являемся мы, ставя задачу “дать ребенку жить настоящим”³. В первые послеоктябрьские годы С.Т. Шацкий новую школу не склонен был называть социалистической, она ассоциировалась в его сознании, скорее, со школой разумной. Задачи же воспитания, отрицая установку на подготовку детей к будущей жизни, не должны иметь определенной идеологической заданности. По его мнению, «отдельные настроения, желания, мнения взрослых создают общественное мнение,

а оно всегда требовало, чтобы детей готовили к будущей жизни, менялся только идеал, и если раньше готовили докторов, инженеров, то теперь хотят готовить коммунистов. В этом стремлении и заложена наибольшая ошибка, это основная неправда всех систем воспитания, тем более, что это не дает обществу желаемых результатов»⁴.

В одной когорте с названными учеными оказался и А.Г. Калашников, инициатор издания, редактор и автор ряда статей первой советской Педагогической

¹ Каптерев П.Ф. Педагогика и политика ... С. 44–45.

² Рубинштейн М.М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. М., 1927. С. 42.

³ Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 175. Л. 2.

⁴ Там же.

энциклопедии (1927–1930 годы). Уже в конце 1920-х годов он высказался о способности непартийных педагогов значительно шире охватить педагогические проблемы, в силу того что «партийное педагогическое мировоззрение ограничено рамками своей социально-политической доктрины»¹.

В это же примерно время в Берлине была опубликована статья представителя русского зарубежья философа И.А. Ильина «Яд партийности». В ней автор, считая деление людей на партии неизбежным, утверждал, что дух партийности всегда ядовит и разлагающ, ибо выдвигает наверх профессиональных честолюбцев, непризнанных дилетантов, политических карьеристов. Разжигает своекорыстие классов и групп и тем искажает и предаёт государственное дело. Затемняет у людей разум и правосознание, создавая атмосферу нетерпимости, разъединения и гражданской войны. Расшатывает у людей совесть и честь и незаметно ведёт их на путь продажности и уголовщины. Развращает народ и ведёт государство к гибели, извращает все мирозерцание человека, подчиняя все партийной пользе и насаждая в душах неискоренимую пошлость².

Относительно благоприятные для педагогической работы 1920-е годы делали Россию привлекательной экспериментальной площадкой для педагогов-новаторов разных стран. По словам американского педагога С. Ниринга, «весь Советский Союз в настоящую минуту – это самая грандиозная и самая значительная мировая педагогическая лаборатория, и всем просветительным организациям, институтам и департаментам других стран следовало бы иметь здесь своих представителей»³. Однако «романтический» период «роскошного экспериментирования» (Д. Бауэн) в конце 1920-х годов закончился. Началось время неистовых обличителей врагов марксизма. Одним из таких деятелей, сделавших карьеру в период яростных споров о путях развития марксистской педагогики, был В.Н. Шульгин. В ответ на уже упомянутые высказывания М.М. Рубинштейна он разразился сокрушительной критикой: «Вот это “вообще” характерно. На всем протяжении своей книги М.М. Рубинштейн против марксистов, против Ленина, отстаивает старое, “доброе вообще”, “красоту вообще”, “педагогику вообще” и т.д. ... А нам надо другое растолковывать детям, что “абсолютная ценность человеческой личности” ложь, что “сострадание и жалость” отнюдь не всегда добродетель, что ложь не всегда порок, и что, вводя в заблуждение, с нашей точки зрения, читателя, М.М. Рубинштейн с точки зрения буржуазии делает прекрасное дело»⁴.

А.Г. Калашникова обвинили в эклектизме, абстрактном социологизме, неумении анализировать воспитательные проблемы с классовых позиций, в извращении принципа партийности, в принадлежности к представителям «правого уклона в педагогике». В этом же уклоне был обвинен и С.Т. Шацкий. В его защиту выступила Н.К. Крупская, но и ее авторитет уже не мог помочь. «Охотно давая место письму тов. Н.К. Крупской, редакция «Вечерней Москвы» все же считает необходимым указать на правильность характеристики С.Т. Шацкого как идеолога право-

¹ Калашников А.Г. Очерки марксистской педагогики. Т. 1. Социология воспитания. М., 1929. С. 198.

² Ильин И.А. Яд партийности // Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы : кн. для учителя. М., 1993. С. 36–38.

³ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика ... С. 190.

⁴ Проблемы научной педагогики. Сб. первый. Педагогика и ее методология. М., 1928. С. 79–83.

го крыла марксистской педагогики; эта точка зрения находится в полном соответствии с положениями основного докладчика на диспуте в Политехническом Музее тов. В.Н. Шульгина (директор Института Методов Школьного образования) и с выступлениями на диспуте целого ряда других коммунистов-педагогов»¹.

Нет сомнения, что само деление на «правых» и «левых» было «визитной карточкой» того исторического отрезка времени, именно тогда закладывался механизм определения «своих» и «чужих» для властных структур по признаку соответствия или несоответствия политическим установкам. В этом плане и педагогика должна была занять уготованное для нее место. Характерны слова наркома просвещения А.С. Бубнова, призывающие в новых программах обуздать педагогический процесс, приструнить его и взять в руки. Программы «должны с сокрушительной силой ударить по всем вылазкам классового врага в области идеологии... по всем, как правооппортунистическим, так и левацким уклонам от генеральной линии партии в вопросах культурного строительства»².

Трагичность ситуации заключалась в том, что требовалась уже не философия марксизма сама по себе, а слепая большевистская вера и лозунговая преданность. Характерным подтверждением тому могут служить идеи статьи «Судьбы психологии в России» (Берлин, 1923 год). В ней говорилось, что условия развития российской науки в других условиях показались бы просто невероятными и абсурдными, так как «своеобразно понимаемая марксистская идеология является тормозом свободных изысканий не только в области экономических наук, обществоведения, философии и т.п.» В психологии два ученика Челпанова «отдались Советской власти и Советской Науке» (К.Н. Корнилов, П.П. Блонский). Самое злостное в их книгах то, что «авторы в них пытаются доказать бесполезность всех исследований в данной области, не стоящих на их точке зрения. Дело принимает совсем недоброкачественный оборот, когда это связывается с вопросом о том, марксист тот или иной психолог или же он противодействует материалистически-революционной волне»³.

Тезис о партийности науки призывал к прямому насилию над свободными исследованиями. Устоять перед таким натиском не могли не только отдельные ученые, но и целые научные направления. Кто не решался убить в себе искание правды, вынуждены были замолчать. Воцарилась, по словам В.В. Зеньковского, «ничтожная, жалкая, трагическая по существу картина обезличенной мысли»⁴.

Наблюдения последних лет подтвердили, что научно-исследовательская работа и изучение первоисточников способны повысить мотивацию студентов к изучению историко-педагогических дисциплин, которые, в свою очередь, являются эффективным средством воспитания и гражданского становления молодого поколения.

В педагогическом образовании необходима, прежде всего, интеграция философского, исторического, историко-педагогического и педагогического знания для получения интегрального результата (философ, историк, педагог должны дополнять друг друга, выстраивая целостный образ Сократа, Платона, Аристотеля и т.п.). Историко-педагогический компонент может (и должен) использоваться на всех этапах педагогического образования. История педагогики для педагога со-

¹ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика ... С. 152.

² Программы сельской начальной школы (I – IV группы). М. ; Л., 1931. С. 3–4.

³ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика ... С. 85.

⁴ Зеньковский В. История русской философии. М. : Академ. Проект, Раритет, 2001. С. 710.

держит такую же широкую палитру смыслов, как и образование в целом для человека образующегося.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. XX век российского образования [Текст]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
2. Богуславский, М. «Мы» и «они» в зеркале западной педагогики 20–30-х годов [Текст] / М. Богуславский, Г. Корнетов // Учит. газета. – 1992, 27 окт. – С. 21.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Зеньковский, В. История русской философии [Текст]. – М. : Академ. Проект, Раритет, 2001. – 880 с.
5. Ильин, И.А. Яд партийности [Текст] // Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы : кн. для учителя. – М., 1993.
6. Калашников, А.Г. Очерки марксистской педагогики [Текст]. – Т. 1. Социология воспитания. – М., 1929.
7. Каптерев, П.Ф. О школьном самоуправлении [Текст] // Пед. мысль. – 1921. – № 1–4.
8. Каптерев, П.Ф. Педагогика и политика [Текст] // Пед. мысль. – 1921. – № 9–12.
9. Константинов, Н.А. История педагогики [Текст] : учеб. для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
10. Лай, Вильгельм Август [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
11. Лай, В.А. Экспериментальная дидактика [Текст]. – СПб., 1914.
12. Лай, В.А. Экспериментальная педагогика [Текст]. – М. ; Л., 1927.
13. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Часть III [Текст]. – М., 1910.
14. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Часть I [Текст]. – М., 1911.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века [Текст]. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
16. Проблемы научной педагогики. Сб. первый. Педагогика и ее методология [Текст]. – М., 1928.
17. Программы сельской начальной школы (I–IV группы) [Текст]. – М. ; Л., 1931.
18. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
19. Рубинштейн, М.М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой [Текст]. – М., 1927.

М.А. Захарищева

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ «ФАБУЛ»
И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ**

Дается развернутый анализ литературного произведения И.Г. Песталоцци «Фабулы»: его место в системе литературных жанров, особенности и характеристики, педагогический потенциал и соответствие идее природосообразности воспитания.

басня, фабула, И.Г. Песталоцци, педагогическое содержание, идея природосообразности.

Не самым известным в истории педагогики является тот факт, что И.Г. Песталоцци весьма серьезно относился к литературному творчеству и был автором многих литературных произведений. По жанру его произведения ближе всего к басне.

«Фигуры к моей азбуке или к основам моего мышления» – так И.Г. Песталоцци назвал свое первое издание басен (1779 год). Позже он окрестил их коротко – «Фабулы».

Литературный жанр басни существует уже более 2500 лет. Это понятие восходит к латинскому слову «fabula» (басня, история, рассказ, беседа) и обозначает сегодня вид «звериной» поэзии в стихах или прозе, которая иллюстрирует всеми признанную правду, моральный тезис или практическую житейскую мудрость посредством заостренного аналогичного примера в нереальном изображении.

Существуют две концепции происхождения басни. Согласно первой, в басне первично повествование, а мораль вторична; басня происходит из сказки о животных, а сказка о животных – из мифа. Согласно второй концепции, в басне первична мораль; она близка сравнениям, пословицам и поговоркам и, подобно им, возникает как вспомогательное средство аргументации.

Характерные элементы структуры басни и принципы ее оформления: действующие лица – животные; типизация и противопоставление персонажей (злой, коварный волк и наивный осел); действие разворачивается вне времени и пространства; быстрая развязка; четкость и лаконичность; минимальный объем; индизобразительность.

Смысл басни состоит в том, чтобы пояснить определенную ситуацию посредством наглядной картины, чтобы освещать такие аспекты человеческой жизни, как социальная несправедливость, порок и сложность взаимоотношений, критику и настаивая на их изменении.

Что касается действующих лиц басни, то чаще всего ими являются животные, реже – растения либо какие-то предметы. Типизация персонажей – один из главных признаков басни. На протяжении всего существования жанра характеры персонажей всегда оставались неизменными. Лисица всегда хитрая. Осел – воплощение глупости, наивности и упрямства. Ягненок – знак невинности. Волк – злой и прожорливый. Однако помимо устоявшейся системы образов существуют и такие персонажи, за которыми не закреплены никакие определенные качества. В этом случае, в отличие от типизированных героев, решающее значение имеют обстоятельства встречи персонажей. Еще один характерный признак басни – персонализация. В басне животные говорят и действуют, как люди.

От античности и вплоть до наших дней басня сохранила четкую трехчленную структуру. Модель типичной басни такова:

1. Исходная ситуация как конфликтная.
2. Речь и ответная речь.
3. Решение.

Сначала читателю дается необходимая для понимания басни информация. Конфликтная ситуация возникает, как правило, из противопоставления двух противоположных действий. В речи и ответной речи, в действии и контрдействии протекает драматическое развитие событий, которое достигает своего апогея в реше-

нии, где и сообщается результат. Намерение дается в авторской интерпретации. Иногда к басне добавляется четвертый член – тезис, который типографски отделяется от основного текста.

Типичный признак драматической формы басни – это разрешение действия в беседе, когда больше ничего не происходит и басня ограничивается лишь диалогом. Гораздо реже встречается басня в форме монолога, вызванного определенной ситуацией или событием.

Моральный урок либо содержится в самом повествовании, либо может быть прямо сформулирован в особом, отдельном рассуждении. Со времен античности и до наших дней басня служит образцом житейской мудрости, средством обучения и формой сатиры.

В процессе исторического развития литературный жанр «басня» претерпел множество изменений, деформаций, которые, однако, только способствовали его популярности.

В 1803 году И.Г. Песталоцци выпустили 2-ю редакцию своих 279 коротких историй, которые изолированы друг от друга по смыслу и могут читаться по отдельности. Собрание этих коротких историй (уже под названием «Фабулы») вышло в период с 1780 по 1790. Отдельные истории, как свидетельствуют рукописи Песталоцци, он «передельвал снова и снова, оттачивая их до совершенства»¹. Фабулы из этого собрания сильно различаются по объему и степени сложности: порой они коротки и доступны пониманию, содержание их легко раскрывается, иногда же их едва ли можно понять без знаний об эпохе и личных отношениях Песталоцци.

Герои «Фабул» по большей части взяты из царства растений, животных и крестьянской жизни. Отдельные истории имеют общественно-политический задний план и вращаются вокруг противопоставления старого и нового времени, состояния природы и общества, справедливости, свободы, правды и угнетения.

И.Г. Песталоцци метался между двумя названиями – «Фабулы» и «Фигуры». В 1823 году он разъяснил, что не может быть баснописцем. Третью редакцию его «Фабул» – «Фигуры» – связывают элементы басен, парабол, сравнений, рассказов-примеров, коротких диалогов и эссе, своеобразной формой которых он хотел иллюстрировать свою антропологическую и общественно-политическую позицию.

Наконец, факсимиле и транскрипция «фабулы» или «фигуры» «Старая башня». Ее рукопись вместе с другими текстами была найдена лишь в 1948 году и была опубликована в дополнении к собранию сочинений Песталоцци лишь в 1996 году.

Подробная интерпретация некоторых басен Песталоцци была дана Штефаном Нинхаусом в сочинении «Национальное воспитание и революция: Басни Иоганна Генриха Песталоцци как политические аллегории»².

В главе «Трагическая литературная история Песталоцци» Вальтер Мушг называет его «гениальным писателем», который остался незамеченным до сих пор за популярностью педагога. «Стиль его страшно нерасторопен и даже безобразен, однако обладает чрезвычайной силой выражения»³.

¹ Liedtke M. Johann Heinrich Pestalozzi // Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Hamburg. 15/1998. S. 18.

² См.: Nienhaus S. Nationalerziehung und Revolution: Johann Heinrich Pestalozzis Fabeln als politische Allegorien. 2004.

³ Kraft V. Pestalozzi oder Das Pädagogische Selbst. Bad Heilbrunn. 1996. S. 81.

Опираясь на Пауля Халлера – автора единственной обширной монографии «Поэзия Песталоцци», мы классифицируем «Фабулы» по следующим тематическим группам¹:

1. Политические и экономически-социальные басни посвященные экономической обстановке в стране, необходимым и ошибочным государственным реформам. Тема политики – основная составляющая его басен, в рамках которой часто фигурирует тема «свободы», тема революции.

2. Традиционные басни, посвященные нравственности, морали или практической житейской мудрости.

3. Педагогические басни, освещающие воззрения Песталоцци в области педагогики.

При создании своих басен Песталоцци придерживался рационалистической концепции, согласно которой в басне первична мораль. «Фабулы» весьма сложно вписать в рамки стандартных басен, хотя они содержат в себе характерные элементы их структуры и соблюдают практически все принципы оформления.

Одна из причин неизвестности басен Песталоцци – в их нестандартности. Издатели, вероятно, просто не знали, что с ними делать, как их опубликовать.

Вот первая «Фабула» Песталоцци, имеющая биографические истоки. После неудачных попыток фермерства и закрытия в 1780 году приюта Песталоцци, наконец, последовал совету друзей и предпринял попытку зарабатывать на жизнь публикациями.

Der Menschenmaler Nr. 1 (PSW 11, S. 102)

Er stand da – sie drängten sich um ihn her, und einer sagte: "Du bist also unser Maler geworden? Du hättest wahrlich besser getan, uns unsre Schuhe zu flicken." Er antwortete ihnen: "Ich hätte sie euch geflickt, ich hätte für euch Steine getragen, ich hätte für euch Wasser geschöpft, ich wäre für euch gestorben, aber ihr wolltet meiner nicht, und es blieb mir in der gezwungenen Leerheit meines zertretenen Daseins nichts übrig, als malen zu lernen."

1. Людской художник

Он был там – они столпились вокруг него и один из них сказал: «Ты стал нашим художником? Ты бы лучше латал нам ботинки». Он отвечал им: «Я латал бы их вам, я бы таскал для вас камни, я черпал бы для вас воду, я бы умер для вас, но вы не хотели, и мне ничего не оставалось в вынужденной пустоте моего растоптанного существования, как научиться рисовать»².

Действующие лица этой басни – люди, что уже противоречит основным принципам построения басен. Песталоцци отказывается от типизации персонажей. Даже когда это животные, все они носят нейтральный характер. Тем самым он отвергает еще один из основных признаков басни.

Песталоцци практически всегда соблюдает принцип противопоставления, выделяя контрагента и группу, противостоящую ему. Перенося происходящее на реальные события, можно сказать, что в этой «Фабуле» Песталоцци противопоставляет

¹ См.: www.paulhaller.ch. S. 117–121.

² Все переводы фабул И.Г. Песталоцци сделаны магистрантом Удмуртского государственного университета Юлией Владимировной Федякиной.

ставляет себя обществу, которое отвернулось от него, в то время как он делал все для его блага и процветания. Это критика отторгнувшего его общества, завуалированная иносказательностью.

Эта басня построена по классической трехчленной структуре. В ней отсутствует четвертый, типичный для Песталоцци, член – тезис, которым он снабжал практически все свои «Фабулы».

Соблюдение пространственно-временного принципа, легко прослеживаемая связь повествовательных и драматических элементов, четкая структура и лаконичность, пространственно-временной фактор, иносказательность, минимальный объем и критика общества позволяют причислить большинство «Фабул» Песталоцци к басням.

Il raggio e il verme No.11 (PSW 11, p. 107)

Le persone si lamentano tanto di me, eppure io rosicchio solo una misera foglia, tu invece bruci case e paesi. Così disse il verme al terribile raggio.

Piccolo ipocrita! Gli tuonò questo guardando verso il basso, con il tuo silenzioso divorare delle foglie devasti molto di più che io con la mia rumorosa e violenta forza.

I malanni del paese di che intaccano le fondamenta del benessere familiare del popolo umile, di cui non ti accorgi e per interi anni non senti pubblicamente, in generale sembrano molto più dannosi delle singole devastazioni e i terrori di cui sono pieni gli annuari di tutti i paesi.

11. Молния и червь

«Люди постоянно на меня жалуются, а я всего-то навсего обгрызаю несчастные листья, ты же сжигаешь до тла дома и деревни». Так сказал червь молнии.

«Ах ты маленький лицемер!», прогремела молния, смотря на него сверху вниз. Бесшумно пожирая листья, ты опустошаешь гораздо больше, чем я, моей шумной и жестокой силой».

Несчастья страны, которой тихо подкапывают фундамент, ты не замечаешь. Куда опасней кажутся тебе единичные страхи, которых полны ежегодные газеты всех стран.

Мировоззрение Песталоцци носило демократичный характер, но было, однако, исторически ограниченным. Он видел источник народных бедствий не в экономических условиях, а в отсутствии просвещения, не понимая, что социальное и правовое неравенство людей в современном ему обществе есть результат существующих общественных отношений.

Das Feuer und das Eisen Nr. 22 (PSW 11, S. 107-108)

Das Feuer sagte zum Eisen: ich bin dein rechtmäßiger Herr. Das Eisen antwortete: ich kenne deine Gewalt über mich; aber ich achte sie nie weniger für rechtmäßig, als wenn du mich schmelzest. Diese Antwort mißfiel der hochfahrenden Flamme; sie kneisterte, rauchte und sprach: der mich schuf, gab mir meine Gewalt über dich. Das Eisen erwiderte: es sind indessen doch nur Menschenhände, die mich in die Esse und in den Tiegel legen. Ein Prachtgeländer von

Eisen, das dieses Gespräch hörte, erwiderte: ich lobe mir das Feuer, das mich schmelzt, ich lobe mir die Zange, die mich in die Esse legt und die Menschenhand, die mich schmiedet, sonst wäre ich noch elendes Erz, deren es Berge voll hat, und auf das niemand achtet. So verschieden sind die Ansichten über den nämlichen Gegenstand, wenn sie von verschiedenen Standpunkten ins Aug' gefaßt werden.

22. Огонь и железо

Огонь говорил железу: «Я твой законный господин». Железо отвечало: «Я знаю о твоей власти надо мной, но ты не сделал ничего больше, чем просто расплавил меня». Ответ этот не понравился заносчивому огню, он заискрил, зашипел и сказал: «Тот, кто меня создал, дал мне власть над тобой!» «И между тем это человеческие руки кладут меня в горн и тигель». Великолепные железные перила, услышав этот разговор, возразили: «Мы восхваляем огонь, который плавил нас, щипцы, которые положили нас в горн, и человеческие руки, которые выковали нас, иначе бы мы до сих пор были грудой жалкой руды, которой полно в горах и на которую никто не обращает внимания».

Так различны взгляды на один предмет с разных точек зрения. Основной признак басни – наличие двух контрагентов. Здесь же появляется третий, который по жанру не может существовать отдельно, – перила, принимающие сторону огня и образующие группу контрагентов, противопоставленную железу.

Эта «Фабула» – образец традиционной философской басни на тему морали. Основная идея: один предмет с разных точек зрения представляется по-разному. Значит, выражаясь философским языком, образ субъективен по способу своего бытия. Образ свидетельствует о явлении, которое независимо от нас. Даже глядя вместе на один и тот же предмет, люди видят его по-разному, т.е. у них рождаются разные субъективные образы.

Стиль Песталоцци грешит чрезмерным сентиментализмом. Впрочем, возможно, это было веяние времени. Лишенный систематического философского образования, Песталоцци очерчивал свои мысли, не облекая их ни в одно из готовых понятий.

Итак, «Фабулы» Песталоцци весьма разнообразны по форме и содержанию. Очень часто они автобиографичны, отражают суть его взглядов и суждений. Поэтому наиболее целесообразной мы считаем классификацию «фабул» по тематическим группам.

Педагогические «Фабулы» Песталоцци составляют лишь небольшую часть от общего их числа, но и в некоторых его политических баснях четко прослеживаются его педагогические взгляды. Яркий тому пример – басня о губке (плесени) и траве. В этой басне очевиден двоякий смысл.

Schwamm und Gras Nr. 8 (PSW 11, S.106)

Der Schwamm sagte zum Gras: "Ich schieße in einem Augenblick auf, indessen du einen ganzen Sommer durch wachsen mußst, um zu werden, was ich in einem Augenblick bin."

"Es ist wahr", erwiderte das Gras, "ehe ich etwas wert bin, kann dein ewiger Unwert hundertmal entstehen und hundertmal wieder vergehen."

Das schnell Entstehende und schnell Vergehende der tausendfältig wechselnden Treibhausresultate unserer Zeitverkünstelungserscheinungen verhält sich zu dem Unwandelbaren, Ewigbleibenden, der wahren Entfaltungsmittel der Kräfte und Anlagen der Menschennatur, wie der elende Schwamm, der auf dem Misthaufen in einer Nacht entsteht, und in der anderen wieder vergeht, zu allen Pflanzen der Erde, die zu ihrem Wachstum Jahre brauchen.

8. Губка и трава

Губка говорила траве: «Я вырастаю в одно мгновение, в то время как тебе требуется целое лето, чтобы дорасти до меня».

«Это правда», – возразила трава, – «прежде чем я чего-либо достигну, твоя ничемность может сто раз вырасти и сто раз пройти».

Быстро возникающее и быстро проходящее в итоге возвращается к постоянным средствам развития сил и устройств человеческой природы, также как жалкая губка, за ночь вырастающая на навозной куче, на следующий день исчезает, и остается то, что для своего развития нуждается в длительном времени.

За исключением нетипичности персонажей, эта «Фабула» соответствует всем основным принципам построения басни. Персонажи весьма оригинальны, очень часто это неодухотворенные предметы, явления природы, растения или какие-то вещества, которые Песталоцци, однако, не наделяет человеческими качествами.

Трактовка этой «Фабулы» весьма неоднозначна. Между строк читается разочарование Песталоцци в Великой французской революции, ярким сторонником которой он был когда-то. Как быстро достиг Наполеон власти и величия! И как быстро он все потерял, оставив в руинах Францию и надежды Песталоцци на образовательные реформы! – вот политическая трактовка басни.

Возможна еще и педагогическая трактовка. Трава здесь является символом природосообразного воспитания, которое осуществляется не в одночасье, но результаты которого прочно закрепляются в сознании ребенка. Губка – схоластическая модель образования, которая калечит и уродует детские души.

Важнейшим средством воспитания и развития человека, по Песталоцци, является труд, который развивает не только физические силы, но и ум, а также формирует нравственность. У человека, который трудится, создается убеждение об огромном значении труда в жизни общества, о том, что оно является важнейшей силой, связывающей людей в крепкий общественный союз. Данной теме посвящена одна из педагогических «Фабул» Песталоцци:

Künstler und Narren Nr. 262 (PSW 11, S.350)

Ein Narr sah einen Künstler an einem rohen Stein arbeiten. "Schade, schade", sagte er, "daß der nicht poliert." Der Künstler: "Nein, Guter, wir Steinkünstler machen es nicht wie die Menschenkünstler. Diese geben den Kindern eine vollendete Politur, eh sie auch nur daran denken, sie zu bearbeiten." – "Ja, ja", sagte der Narr, "das ist recht, das ist ganz so. Eben so solltet auch ihr es machen."

262. Художник и глупец

Глупец увидел, как художник работает над грубым камнем. «Жаль, жаль», – сказал он, – «что камень не отполирован». Художник ответил: «Нет, это хорошо, мы, мастера по камню, работаем не так, как эти людские художники. Они дают детям отполированный камень прежде, чем те подумают, что его можно обработать». «Да, да», – сказал глупец, – «это правильно, так и должно быть. И вы должны делать так же».

Подобно глупцам, многие педагоги считали, что детям надо давать «отполированный камень», ограничивая тем самым их в естественном развитии, заставляя бездумно зазубривать. Физическое развитие ребенка, подготовка его к труду также совершаются на основе простейшего проявления физических сил, которые начинают действовать у человека под влиянием жизненной необходимости и внутренней потребности.

Целью воспитания Песталоцци считал развитие природных сил и способностей человека. Все многообразные силы подрастающего человека должны развиваться естественным путем: любовь к людям – на основе собственных детских поступков, полных благожелательности, а не путем постоянного толкования о том, что такое любовь к людям и почему надо любить детей. Ум развивается в процессе работы собственной мысли, а не посредством механического усвоения чужой:

Der Berg und die Ebene Nr. 5 (PSW 11, S. 104)

Der Berg sagte zur Ebene: ich bin höher als du. Kann sein, erwiderte die Ebene; aber ich bin alles, und du bist nur eine Ausnahme von mir.

Der Teil wäre immer so gerne mehr als das Ganze; das Zufällige erhebt sich so gerne über das Wesentliche; alles Gemeine spricht so gerne die Eigentümlichkeit des Vorzüglichen an; der Dachziegel selber scheint sich in seiner Höhe weit mehr zu fühlen als die Quaderstücke, auf denen die Mauern seines Hauses ruhen. Auch das Menschengeschlecht wirft allgemein auf die Ausnahmen der Dinge eine weit grössere Aufmerksamkeit als auf das, was diese Dinge in der Regel allgemein sind. Das geht so weit, daß man gewöhnlich in den Anstalten für Blinde und Taubstumme einen sehr grossen psychologischen Takt in ihren Unterrichtsweisen angewandt findet und allgemein als notwendig anerkennt, indessen man in gewohnten Volksschulen kaum daran denkt, daß für den Unterricht gemeiner Kinder, die alle fünf Sinne in der Ordnung haben, auch so ein psychologischer Takt in ihrer Unterrichtsweise notwendig wäre.

5. Гора и равнина

Гора говорила равнине: «Я выше, чем ты». «Может быть, – отвечала равнина, – но я все, а ты – только исключение из меня».

Часть охотно была бы больше, чем целое, случайное так охотно поднимается над основным. Все простое говорит о своеобразии превосходного; сама черепица, кажется, чувствует себя чем-то большим, чем просто куски прямоугольного параллелепипеда, на которых покоятся стены дома. Также и человеческий род обращает гораздо больше внимания на исключения вещей, чем на то, что эти вещи общие, как правило. И так оно есть до сих пор, очень много внимания уделяют психологическому такту в школах для слепых и глухонемых и едва ли помнят о том, что в привычных народных школах такт также является необходимым для занятий с детьми, обладающими всеми пятью чувствами.

Занимаясь частностями, мы забываем об основах. Песталоцци вновь сетует на схоластическую модель обучения, обличая ее искусственность. Гора (воспитание) формируется на поверхности устойчивой равнины (природы). Соотношение, которое должно существовать между воспитанием и развитием ребенка, Песталоцци и выразил в такой образной форме. «Мы не должны скрывать от себя», – говорил Песталоцци, – «что наш век дошел до крайней, утонченной искусственности, что мы далеко отступили от той простоты и невинности, при которых немислимы ложь и справедливость».

В первые десятилетия XIX века мысль о всеобщем элементарном образовании получает большой общественный резонанс. Под воздействием революционных настроений в педагогике усиливаются требования равного для всех обучения. Теоретики так называемого национального воспитания выступают с целой серией проектов единой системы образования. В это время получает распространение басня Песталоцци о двух жеребятках, получивших различное воспитание, в результате чего один стал крестьянской рабочей лошадью, а другой превратился в благородного бегового коня:

Zwei Füllen
Nr. 26 (PSW 11, S.113-114)

Zwei Füllen, die sich in Wuchs und Bildung wie ein Ei dem andern glichen, fielen in ungleiche Hände. Das eine kaufte ein Bauer und gewöhnte es, ohne Rücksicht auf die Veredlung seiner Natur, zum niedern Dienste am Pflug und an den Karren. Das andere fiel in die Hand eines Bereiters. Dieser baute die Kunst seines Dienstes auf die Veredlung seiner Natur, das ist auf die Erhaltung und Ausbildung seiner Feinheit, seiner Kraft, seines Muts. Es ward ein edles Geschöpf, indessen das andere alle Spuren seiner edlen Natur an sich selber verlor.

Väter und Mütter! Wenn eure Kinder weder an Eurer, noch an der Hand derer, denen ihr sie übergebt, Reiz und Mittel zur Ausbildung ihrer Anlagen finden, so sind diese Kräfte für sie in dem Grad umsonst, als sie groß sind, und die edleren Anlagen der Menschennatur sind ihnen sogar in dem Grad gefährlich und verderblich, als sie groß sind.

26. Два жеребенка

Два жеребенка, которые были похожи, как две капли воды, попали в разные руки. Одного купил крестьянин и, не считаясь с его природой, запряг его в плуг. Другой жеребенок попал в руки наезднику. Его воспитание построил наездник согласно его природе, сохраняя его хрупкость, силы и мужество. Этот жеребенок рос благородным существом, тогда как другой терял все следы своей благородности и самого себя.

Отцы и матери! Если ваши дети, отданные в чужие руки, не находят понимания и возможности образования, то и более благородные устройства человеческой природы для них уже будут бесполезны и даже опасны, когда они повзрослеют.

Вслед за Руссо Песталоцци призывал вернуться в воспитании к «высокой и простой сообразности с природой». Однако он расставлял иные акценты в соот-

ношении биологических и социальных факторов воспитания, выдвинув тезис «жизнь формирует».

Он развивал идею саморазвития сил, заложенных в каждом человеке, идею о том, что каждой способности человека присуще стремление выйти из состояния безжизненности и стать развитой силой. Это стремление человека к физической и духовной деятельности вложено в него, как полагал Песталоцци, от рождения самим творцом, и воспитание должно помочь ему вовремя осуществиться. Основой нравственных отношений, по мнению педагога, является общение. Источник развития нравственных чувств И.Г. Песталоцци видел в семье, во взаимоотношении ее членов.

Der Raupenfänger Nr. 2 (PSW 11, S. 102-103)

Sie flog vor ihm als Schmetterling einher. Er jagte ihr durch Feld und Flur nach; aber das Volk, das die Erde bebaute, klagte, er verderbe ihm mit seinem Tun sein Gras und sein Korn.

Sie kroch vor ihm auf dem wachsenden Kohlstock, auf dem blätternvollen Baum und an der grünenden Hecke; er haschte sie wieder; – aber sie starb in seiner Hand und er warf sie als ein faulendes Aas weg.

Jetzt hing sie am sich entblätternen Baume und an den kahlen Wänden des Hauses er haschte sie noch einmal und wartet jetzt bis ihre tote Larve für ihn sicher zum Leben erwacht.

Wenn du die Wahrheit suchst, so jage ihr nicht nach, hasche nicht nach ihr, warte ihrer in Liebe, Ruhe und Geduld. Tust du dieses, sie kommt selbst zu dir; sie klopft an deiner Türe an und will Wohnung bei dir machen; besonders aber jag' ihr nicht nach, wenn sie vor dir in den Lüften schwebt und von dir weg fliegt. Jagst du ihr dann nach, so zertrittst du mit deinen Jagdsprüngen nach ihr Segenswahrheiten, die du schon im Besitz hast und die dir ohne alles Mass mehr wert sind als die, denen du nachjagst. Am allerwenigsten reisse die Wahrheit, wenn sie vor deinen Augen, zu deinen Füßen gedeiht, mit harter, frevelnder Gewalt von dem Platze weg, auf dem sie Nahrung findet, um sie, ohne Rücksicht auf ihre Nahrung, hinzutragen, wo es dich gelüftet. Tust du dieses, so wird sie in deiner Hand zum stinkenden Aas. Nur allein, wenn du der Wahrheit, in welchem Zustand sie auch vor dir steht, wäre es auch in einer tot scheinenden Hülle, mit Ruhe, Geduld und Liebe wartest, bis sie für dich sich zum Leben entfaltet, nur dann wird die Wahrheit, die du suchst, heilige, segnende Wahrheit, nur dann wird sie für dich wirkliche Wahrheit sein.

2. Ловец гусениц

Она летала перед ним, как бабочка. Он преследовал ее полями и лугами; но народ, который застраивал землю, жаловался: своими действиями он портил им травы и хлеба.

Она ползала перед ним по листу капусты, в листве деревьев, по зеленеющей живой изгороди; он снова ловил ее. Она умирала в его руках, и он выбрасывал ее, как гниющую падаль.

Она висела на деревьях, сбросивших почти все листья и на голых стенах дома, он снова ловил ее и ждал, пока личинка вернется к жизни.

Под аллегорическим образом бабочки Песталоцци понимал природные силы человека, которые ни в коем случае не должны развиваться искусственно.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: педагогические «Фабулы», как и все творчество Песталоцци, пронизаны идеей природосообразного воспитания.

В целом можно выделить следующие идеи педагогических «Фабул» Песталоцци:

- саморазвитие природных сил человека и совершенствования их без принуждения;
- формирование нравственного облика человека путем постоянных упражнений в делах, приносящих пользу другим;
- подчинение обучения воспитанию;
- следование принципу наглядности;
- важнейшим средством воспитания является труд;
- искусство воспитания должно строиться всецело на любви к детям.

Когда речь заходит о Песталоцци, чаще всего приходится слышать о его многочисленных заблуждениях и ошибках. Ими, действительно, полны его книги. Но тайна жизни Песталоцци – в чудесной неотличимости его поражений от его побед.

Система ценностей социальной педагогики Песталоцци, как и его педагогических «фабул», – результат долговременного труда, множества проб и ошибок. «Фабулы» содержат в себе весьма ценные сведения и наставления. Конечно, многое из того, что было когда-то написано Песталоцци, сегодня считается прописными истинами, однако до сих пор не находит должной реализации в школьной практике.

Сочинения Песталоцци – это, в первую очередь, руководство для учителей и родителей, в особенности матерей, ведь именно они имеют наиболее прочную эмоциональную связь с ребенком. «Воспитание, всецело построенное на любви, обязательно принесет свои плоды», – считал педагог и писатель.

Система ценностей «фабул» Песталоцци основана на идее природосообразного воспитания.

Его фабулы с трудом вписываются в рамки стандартных басен, однако этот факт несколько не умаляет их достоинства. В отличие от большинства басен, фабулы Песталоцци самобытны, они не повторяют сюжеты басен эзоповых, их персонажи весьма разнообразны. При этом в его баснях отсутствует один из основных принципов построения басен – типизация персонажей. Объем некоторых фабул достигает 10–12 страниц, что никак не вяжется с басенным принципом минимального объема. Кроме того, Песталоцци снабдил практически все свои фабулы весьма обширными тезисами или комментариями. В фабулах, как и во всей своей педагогической деятельности, он придерживался принципа природосообразного воспитания.

В своих педагогических фабулах Песталоцци постоянно подчеркивает роль воспитания в развитии ребенка и указывает на необходимость планомерно осуществлять воспитание в семье и школе, гармонично развивать все природные силы и способности человека.

Список использованной литературы

1. Kraft, V. Pestalozzi oder Das Pädagogische Selbst. Bad Heilbrunn [Text]. – 1996. – 398 s.
2. Liedtke, M. Johann Heinrich Pestalozzi. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten [Text]. – Hamburg. – 15/1998. – 71 s.
3. Nienhaus, S. Nationalerziehung und Revolution: Johann Heinrich Pestalozzis Fabeln als politische Allegorien [Text]. – 2004. – 37 s.
4. www.paulhaller.ch



Культура профессиональной подготовки специалистов

Е.Г. Замолоцких, Е.Е. Дурнева

РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОЦЕНКИ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Представлен опыт создания банка контрольных и учебных заданий, способствующих определению уровней сформированности профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений и базирующихся на компетентностных кластерах, определяемых как мировоззренческий, нормативный и инструментальный. Дается их характеристика, приводятся способы и формы оценки, определяются уровни сложности.

банк контрольных заданий, банк учебных заданий, основная образовательная программа, компетентностная модель выпускника, кластер.

Одним из концептуальных положений содержания образования в XXI веке становится компетентностный подход. Переход на компетентностно ориентированные образовательные стандарты, использование их в практике высшей школы способствуют вытеснению традиционных когнитивных ориентаций образования, определяют новое видение его содержания, методов и технологий.

Формирование профессиональных компетенций студентов вузов, обеспечивающих их функциональную грамотность, ответственность в выборе образовательных траекторий и саморазвитие во всех видах жизнедеятельности, широко обсуждается в современной педагогической литературе (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Б.К. Коломиец, А.К. Маркова, Дж. Равен, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, Н. Хомский, А.В. Хуторской и др.), а необходимость перехода от оценки достижений в обучении к оценке уровня сформированности профессиональных компетенций фокусирует внимание исследователей на компонентах целеполагания учебного процесса – совокупности общекультурных и профессиональных компетенций.

Исходя из того, что сформулированная цель требует определения критериев ее достижения, рассмотрим основные требования к структуре фонда оценочных средств в системе современного оценивания и определим основные, на наш взгляд, диагностические средства оценки уровней сформированности профессиональных компетенций студентов и выпускников. Подобная диагностика – один из

первоочередных вопросов, стоящих перед разработчиками основных образовательных программ высшего профессионального образования.

В Московском государственном гуманитарном университете имени М.А. Шолохова проходит апробацию технология диагностирования уровня сформированности профессиональных компетенций учащихся с помощью разработанных участниками экспериментальных групп средств оценки.

Эти средства составляют основу банка контрольных и учебных заданий (БКУЗ) по каждому направлению подготовки, который является частью компетентностной модели выпускника (КМВ).

Под компетентностной моделью выпускника мы понимаем формализованную цель освоения основной образовательной программы (ООП), которая представляет собой систему:

1) обоснованных показателей (компетенций), по которым судят о степени соответствия выпускника требованиям, предъявляемым ему рынком труда, сложившимися социальными условиями обеспечения личностного и профессионального успеха и существующими социальными институтами;

2) обоснованных нормативных индикаторов (требований к уровню освоения), характеризующих минимальные пороговые значения компетенций, при которых можно говорить об их приемлемой сформированности;

3) обоснованных (валидных, достаточно точных и надежных) измерительных инструментов (средств оценки), которые используются для измерения данной компетенции и выявления уровня ее сформированности¹.

При создании средств оценки мы определяем базовые характеристики проектируемого задания – его содержание и форму, которые формулируются с учетом разработанной матрицы согласования компетенций и задач профессиональной деятельности. Матрица определяет, в решении каких профессиональных задач наиболее отчетливо проявляется та или иная компетенция и какие компетенции важны для решения тех или иных профессиональных задач. Мы особо выделяем положение о том, что каждая компетенция может проявляться в решении множества задач и, наоборот, каждая задача может вызывать проявление множества компетенций.

Методологическое значение матрицы согласования компетенций, функций и задач профессиональной деятельности заключается в том, что при ее помощи выявляется важнейшая связь компетенций со средствами оценки. Кроме того, матрица согласования может быть использована как инструмент планирования содержания и методики реализации ООП. Поскольку в рамках разрабатываемых основных образовательных программ каждый модуль должен быть связан с одной или несколькими компетенциями, то через матрицу согласования всегда можно понять, решение каких конкретно задач целесообразно отрабатывать в рамках данного модуля².

Главное требование к средству оценки – его валидность, т.е. способность измерять именно ту компетенцию, которую оно призвано измерять. К дополнительным универсальным требованиям относятся точность и надежность.

¹ См.: Дурнева Е.Е., Нечаев В.Д. Построение компетентностной модели выпускника МГГУ имени М.А. Шолохова : учеб. пособие. М. : РИЦ МГГУ им. М.А.Шолохова, 2010.

² Там же.

Методологическим ключом к построению банка заданий является связь между компетенциями и успешным решением задач профессиональной деятельности, социальным участием и личным ростом.

Способность выпускника (студента, слушателя) решать те или иные задачи, в свою очередь, может быть инструментально измерена через способность результативно выполнять учебные задания, моделирующие комплексное решение реальных задач, или отдельные аспекты их решения.

При создании технологии формирования компетентностных моделей выпускника в рамках нашего исследования мы выделили три компетентностных кластера – мировоззренческий, нормативный и инструментальный (табл. 1) ¹.

Т а б л и ц а 1

Компетентностные кластеры и их составляющие

Мировоззренческий	Нормативный	Инструментальный
Компетенции, отражающие способность выпускника использовать научные знания о природе, человеке и обществе в процессе своей профессиональной деятельности, социального участия и личностного роста	Компетенции, позволяющие выпускнику давать оценку ситуации, личности, поступка, формировать собственное отношение с точки зрения определенных социальных норм (права, морали) и руководствоваться ими в процессе своей профессиональной деятельности, социального участия и личностного роста	Компетенции, отражающие способность использовать сложившиеся умения и навыки в процессе своей профессиональной деятельности, социального участия и личностного роста

При разработке средств оценки необходимо учитывать тот факт, что каждому компетентностному кластеру должны соответствовать свои задания и методики их проведения. Универсальных средств и методов оценки не существует.

Так, компетенции мировоззренческого кластера измеряются посредством нескольких видов заданий, выявляющих знание фактов, знание связей, прагматическое использование методов исследований в конкретной области, творческий уровень самостоятельного получения нового знания, новых связей, нового качества.

Для заданий, оценивающих мировоззренческие компетенции, ведущим является контекст наук. Соответственно и средства оценки здесь ближе к традиционно используемым средствам оценки знаний, поскольку когнитивная составляющая деятельности в данном случае преобладает. Это, например, открытые вопросы, тесты знаний для репродуктивного уровня формирования компе-

¹ См.: Дурнева Е.Е., Нечаев В.Д. Построение компетентностной модели ...

тентности, квалитетические задачи; кейсы на практическое использование знаний для прагматического уровня формирования компетенции и эссе – для творческого уровня.

При выявлении уровня сформированности нормативных компетенций необходимо оценивать знание норм, характеризующих данную профессиональную деятельность, в том числе с точки зрения общечеловеческих ценностей; способность оценить ситуацию, поступок с точки зрения социальных норм, сформировать и аргументировать собственное к ним отношение; умение сделать вывод, принять решение и действовать в соответствии с личностно принятыми нормами.

Для оценки нормативных компетенций используются средства оценки знания нормы, способности оценить ситуацию с точки зрения нормы и предложить нормы и правила для регулирования тех или иных видов деятельности. Целесообразна также подготовка заданий, способных оценить готовность выпускника действовать в соответствии с нормой, например, заданий по принятию решения в сложной этической ситуации с последующей экспертной или групповой оценкой.

При срезе инструментальных компетенций выявляется способность решать стандартные и нестандартные задачи разных уровней сложности:

- а) требующие действовать по образцу в качестве исполнителя;
- б) выявляющие умение самостоятельно организовать свою работу в соответствии с поставленной целью;
- в) показывающие способность самостоятельно определить проблему, выбрать путь ее преодоления и осуществить его;
- г) демонстрирующие самостоятельное целеполагание.

Для формирования банка заданий для оценки инструментальных компетенций ведущим критерием отбора является контекст профессиональной деятельности. Соответственно контрольные и учебные задания должны моделировать в учебной ситуации решение той или иной задачи полностью или в отдельных аспектах. Эффективными при этом будут имитационные задания, воспроизводство алгоритмов решения задачи, анализ кейсов, деловые и ролевые игры, проектные задания, выполнение задач на практике и т.д.

Содержание учебного и/или контрольного задания формируется на основании соответствующей профессиональной задачи. Так, например, если в качестве профессиональной задачи выделена подготовка к семинарскому занятию, то учебными заданиями могут стать написание конспекта по заданной теме, составление плана ответа, подготовка наглядного материала, подбор задач для самостоятельной работы, подбор и решение задач повышенной сложности по указанной теме, презентация и т.д.

Безусловно, при формулировании задания и определении его содержания весьма существенны педагогическое мастерство и творческая активность членов экспериментальной рабочей группы. Важно, чтобы учебное задание было максимально приближено к условиям профессиональной деятельности и в то же время отвечало соответствующим компетенциям согласно разработанной компетентностной модели выпускника.

Для каждой профессиональной задачи должно быть составлено не менее 10 учебных заданий, содержание которых можно использовать с учетом выбранной формы. Форма, в которой осуществляется оценивание уровня сформированности компетенции студента, находится в непосредственной зависимости от кла-

стера, к которому принадлежит измеряемая компетенция. Если задание применяется для оценки уровня нескольких компетенций из разных кластеров, то адекватную форму задания участники экспериментальной группы выбирают из заданий соответствующих кластеров. Например, группу коммуникативных контрольных/учебных заданий составляют такие формы, как дебаты, дискуссия, выступление, «круглый стол». Также может использоваться метод межличностного обучения «Снежный ком» и пр.

По ходу развития компетенции изменяются и средства ее оценивания – от более простых к более сложным и комплексным. Каждому кластеру соответствуют свои уровни сложности заданий (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Средства оценки компетенций инструментального кластера

Уровень сложности	Тип задания	Форма задания
Базовый	Задания, показывающие умение действовать по образцу в качестве исполнителя (определенность условий, определенность результата)	Имитационные упражнения
Продвинутый	Задания, выявляющие умение самостоятельно организовать свою работу в соответствии с поставленной целью (неопределенность условий, определенность результата)	Кейс, структурирование проблемы, составление рекомендаций, моделирование, аналитический отчет, эссе, прогнозирование, моделирование, Syntectics, мозговой штурм
	Задания, демонстрирующие способность самостоятельно выявить проблему, выбрать путь ее преодоления и осуществить его (определенность условий, неопределенность результата)	
Высокий	Задания, выявляющие умение самостоятельного целеполагания (неопределенность условий и неопределенность результата)	Проект, практика, деловая игра, квазипрофессиональное творческое задание

Основную роль при формировании компетенций мировоззренческого кластера, особенно на первых этапах, играет учебная деятельность академического типа. Поэтому и средства оценки в данном случае «идут» от классических, «знаниевых», форм. С развитием компетенций средства оценки все больше переходят в область квазипрофессиональной деятельности.

Компетенции нормативного кластера являются в некотором смысле промежуточным звеном между мировоззренческим и инструментальным кластерами. С одной стороны, существенную их часть определяет знание соответствующей нормативной базы, норм этики. С другой стороны, ценности и нормы права теряют свое значение, если профессионал не руководствуется ими в своей деятельности. Данная двойственность находит свое отражение в выборе средств оценки формирования компетенций.

Компетенции инструментального кластера более, чем компетенции другой кластерной принадлежности, соответствуют контексту профессиональной деятельности. Контекст наук отражен в них опосредованно через конкретные профессиональные качества. Поэтому и средства оценки менее всего обращены в сторону учебной деятельности академического типа, ориентированы преимущественно на квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность. Таким образом, задания в данном случае и по содержанию, и по форме будут максимально приближены к задачам профессиональной деятельности. В процессе ранжирования заданий по степени сложности целесообразно опираться на факт определенности/неопределенности условий, в которых протекает решение задания, и ожидаемого результата.

Банк контрольных и учебных заданий необходимо ежегодно обновлять, пополнять в соответствии с новыми требованиями рынка труда и коррективами, внесенными при реализации учебного процесса. Он пополняется по результатам исследований как членов экспериментальной группы, так и преподавателей, выполняющих учебно-исследовательские задания по разработке модулей.

Список использованной литературы

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларинова. – М. : Логос, 2011. – 334 с.
2. Дурнева, Е.Е. Построение компетентностной модели выпускника МГГУ имени М.А. Шолохова [Текст] : учеб. пособие / Е.Е. Дурнева, В.Д. Нечаев. – М. : РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – 109 с.
3. Концепция современного гуманитарного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mgoru.ru>
4. Нечаев, В.Д. Построение основных образовательных программ в контекстно-компетентностном формате [Текст] : метод. рек. / В.Д. Нечаев, Е.Г. Замолоцких, Е.Е. Дурнева. – М. : РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – 39 с.

Л.Н. Волошина

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К УСЛОВИЯМ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен аналитический обзор проблем развития личностного адаптационного потенциала молодых педагогов дошкольного образования, предложены направления профессионального взаимодействия по развитию личностного адаптационного потенциала в триаде «вуз – управление образования – дошкольное учреждение».

адаптация, адаптивность, личностный адаптационный потенциал, профессиональная адаптация педагога.

Современная система дошкольного образования уделяет большое внимание аспектам профессионального роста педагогических кадров. Требования к личности и содержанию профессиональной деятельности педагога предполагают наличие у него умений эффективно работать в постоянно меняющихся социально-педагогических условиях, высокой мобильности и компетентности.

Новые ценности образования, ориентирование на развитие личности ребенка, информационная насыщенность, наукоемкость – вот далеко неполный перечень штрихов к характеристике современного дошкольного образования. Но характеристика будет неполной, если не выделить имеющиеся место проблемы в системе дошкольного образования. Можно констатировать, что традиционная система ныне утратила свои привычные контуры. К сожалению, наблюдается снижение статуса и авторитета педагога детского сада, а также уровня его моральной и материальной защищенности. В этих условиях самореализация, успешность и материальная защищенность педагога дошкольного образования во многом зависят от его социальной мобильности и конкурентоспособности.

Выпускник вуза или колледжа попадает в новые условия образовательного пространства, а это требует от него наличия развитого адаптационного потенциала (способностей адаптироваться), который помогает приспособиться к быстроизменяющейся профессиональной среде.

Таким образом, актуальность и значимость проблемы адаптации определяются противоречием между:

- потребностью системы дошкольного образования в молодых кадрах, способных ее совершенствовать, и возрастающими трудностями адаптации и профессионального самоопределения молодых педагогов в быстроменяющейся системе дошкольного образования;

- объективным ростом требований к молодым педагогам, которые в изменившихся социально-экономических условиях развития дошкольного образования должны быть творческими профессионалами, конкурентоспособными на рынке педагогического труда, и недостаточной сформированностью их профессионального самоопределения;

- востребованностью индивидуальных программ в области профессионального самоопределения и отсутствием научно-методического обеспечения профессионального самоопределения.

Необходимость развития адаптивности личности как свойства возникает в профессиональном образовании в связи с тем, что многие молодые педагоги вступают на профессиональный путь не только не подготовленными к новой для них социально-психологической роли, но и со значительными индивидуальными различиями в мотивации, знаниях, умениях и навыках. При этом необходимо учесть, что большинство исследователей понимает под термином «адаптивность» реальные и потенциальные возможности личности вырабатывать адекватные условиям способы ведения деятельности на основе присущих ей психических качеств¹. Следовательно, в системе профессионального образования необходимо

¹ Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000.

умело использовать имеющиеся у будущего педагога резервы и способствовать его быстрой и наиболее полной адаптации к профессии.

Существует два подхода к пониманию профессиональной адаптивности: первый рассматривает ее как приспособляемость к условиям новой деятельности или специальности; второй – как способность человека к включению в социальную структуру взаимодействия в сфере профессиональной деятельности¹. Однако противоречивость выводов, к которым приходят авторы при этих подходах, показывает, что дальнейшее изучение проблемы предполагает выбор таких критериев адаптивности, которые отражают не только эффективность в каком-либо виде деятельности, но и субъективную «цену» этой эффективности². Именно способность охранять свое здоровье субъектом адаптации, на наш взгляд, является показателем адаптивности личности молодого педагога.

Психофизиология рассматривает адаптивность как способность человека осуществлять адаптационные перестройки и приспособляться к изменяющимся условиям и характеру деятельности. Адаптивность – это выносливость, высокая работоспособность, устойчивость к болезням и другим факторам внешней среды. Адаптивность зависит от уровня здоровья, но может рассматриваться и как мера резервных возможностей организма. Это свойство организма, вероятно, не имеет специфичности, т.е. мало зависит от действующего фактора.

В.И. Розов под психосоматической адаптивностью понимает такую совокупность конституционно-типологических и индивидуально-психологических особенностей личности, которая обуславливает достижение высоких профессиональных результатов в значимой для субъекта деятельности в стрессогенных условиях без нарушения физического и психического здоровья³.

А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов при изучении адаптации личности выделили два основных критерия – внешний и внутренний⁴. Внешний критерий тесно связан с понятием «приспособление». Результат адаптации понимается как достижение желаемого поведения в среде и описывается в терминах эффективности, компетентности, успеха, внешнего благополучия. Внешний критерий обычно определяет хорошую приспособленность, соответствие требованиям среды. Внутренний критерий отражает общее психическое состояние, чувство удовлетворенности, комфорт, социальное самочувствие. Он связан с возможностью удовлетворения индивидуальных потребностей, самовыражением, сохранением внутренних энергетических ресурсов, отсутствием напряжения и тревоги.

Согласование внешнего и внутреннего критериев, т.е. индивидуальных потребностей и требований среды, является основной задачей процесса адаптации. Оптимальной адаптированностью можно считать результат, удовлетворяющий требованиям обоих критериев. Однако такое сочетание достигается нелегко. Чаще всего человек склонен адаптироваться либо на внутренний критерий, либо на

¹ См.: Баева И.А. Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды : моногр. М. : МГППУ, 2008.

² См.: Боровикова С.А., Водолазская Т.П., Дмитриева М.А., Корнеева Л.Н. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности : учеб. пособие / под ред. Г.С. Никифорова ; С.-Петер. гос. ун-т. СПб. : Изд-во СПбГУ, 1991.

³ См.: Розов В.И. Адаптивные способности человека в условиях травматического стресса // Соц. психол. 2006. № 3 (17). С. 108–120.

⁴ См.: Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008.

внешний. Мы предприняли попытку осуществить оценку адаптивности начинающего педагога в сфере дошкольного образования на основе внешних и внутренних критериев. При этом учитывалось, что адаптация по внешнему критерию характеризуется высокой успешностью, формальным достижением благополучия, но сопровождается выраженной неудовлетворенностью и психоэмоциональным напряжением. Адаптация по внешнему критерию связана с так называемой «ценой адаптации» – объемом внутренних психологических ресурсов, затраченных на приспособление к среде. Цена адаптации повышается, когда в процессе адаптации превалирует ориентация на внешний критерий и при этом игнорируются внутренние потребности личности.

Признаком адаптации по внутреннему критерию является невысокая успешность (иногда – даже отклоняющееся поведение), но на фоне положительной тональности индивидуального настроения.

В своей работе мы опирались на подход А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, которые говорят об адаптации и адаптивности как о постоянном процессе активного приспособления индивида к условиям социальной среды, затрагивающем все уровни функционирования человека¹.

Эффективность адаптации зависит как от генетически обусловленных свойств нервной системы, так и от условий воспитания, усвоенных стереотипов поведения, адекватности самооценки индивида. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, непониманием своей социальной роли, ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут привести к развитию болезней, срывам в профессиональной деятельности, анти-социальным поступкам.

Люди по-разному относятся к одним и тем же событиям, и один и тот же воздействующий стимул может вызвать различные ответные реакции. Можно выделить некоторый интервал ответных реакций индивида, соответствующий представлению о психической норме. Можно определить и некоторый «интервал» отношений человека к тому или иному явлению, касающемуся, прежде всего, категорий общечеловеческих ценностей, не выходящий за рамки общепринятых моральных норм. Как отмечают А.Г. Маклаков и С.В. Чермянин, степень соответствия этому «интервалу» психической и социально-нравственной нормативности определяет эффективность процесса социально-психологической адаптации, личностный адаптационный потенциал (ЛАП) специалиста, являющийся важнейшей интегративной характеристикой его психического развития.

Личностный потенциал адаптации можно охарактеризовать через оценку поведенческой регуляции, коммуникативных способностей и уровня моральной нормативности.

Поведенческая регуляция (ПР) – это понятие, характеризующее способность человека регулировать свое взаимодействие со средой. Ее основными элементами являются самооценка, уровень нервно-психической устойчивости и наличие социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих. Все выделенные структурные элементы не являются первоосновой регуля-

¹ См.: Маклаков А.Г., Чермянин С.В. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб., 2001. С. 127–129, 138–141.

ции поведения. Они лишь отражают соотношение потребностей, мотивов, эмоционального фона, настроения, самосознания, я-концепции и др. Система регуляции – это сложное иерархическое образование, а интеграция всех ее уровней в единый комплекс обеспечивает устойчивость процесса регуляции поведения.

Составляющими личностного адаптационного потенциала являются коммуникативные качества, или коммуникативный потенциал (КП). Поскольку человек практически всегда находится в социальном окружении, его деятельность сопряжена с умением строить отношения с другими людьми. Однако коммуникативные возможности (или умение достигнуть контакта и взаимопонимания с окружающими) у каждого человека различны. Они определяются наличием опыта и потребности в общении, а также уровнем конфликтности. Моральная нормативность (МН) обеспечивает способность индивида адекватно воспринимать предлагаемую ему социальную роль.

Мы провели исследование адаптивности молодых педагогов города Белгорода по следующим параметрам: адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность и коммуникативные способности, которые являются составляющими ЛАП. В исследовании участвовали 24 педагога со стажем работы до трех лет в должностях воспитателя, педагога-психолога.

Установлено, что по уровню развития адаптивных способностей молодые педагоги делятся на три группы: низкий уровень (отмечен у 37,5 % исследованных педагогов, средний уровень – 37,5 %, высокий уровень – 25 %. Группа высокого уровня адаптации достаточно легко адаптируется к новым условиям деятельности, быстро входит в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируется в ситуации, быстро вырабатывает стратегию своего поведения. Как правило, эти люди не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Большинство молодых педагогов группы среднего уровня адаптации обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсируются, но могут проявиться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью, но возможны асоциальные срывы, проявления агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода и, безусловно, сопровождения.

Педагоги группы низкого уровня адаптации обладают признаками явных акцентуаций характера. Возможны нервно-психические срывы. Педагоги данной группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны.

Относительно поведенческой регуляции испытуемых, элементами которой являются самооценка, уровень нервно-психической устойчивости, а также наличие социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих людей, выделилось два уровня нервно-психической устойчивости – средний (50 % испытуемых) и низкий (50 %). Для уровня с низкой поведенческой регуляцией определена склонность к нервно-психическим срывам, отсутствию адекватности самооценки. Средний уровень ПР характеризуется средними значениями нервно-психической регуляции, отсутствием адекватной самооценки.

Таким образом, молодого педагога необходимо обучать поведенческой регуляции еще до того момента, когда он попадает в профессиональную среду.

Коммуникативные способности молодых педагогов определились в пределах среднего и высокого уровня. При высоком уровне развития коммуникативных

способностей испытуемые (12,5 %) легко устанавливают контакты с сослуживцами, окружающими, не конфликты. Педагоги со средним уровнем коммуникативных способностей (87,5 %) имеют некоторые затруднения в построении контактов с окружающими, умеренно проявляемую агрессивность, повышенную конфликтность.

Моральная нормативность начинающих педагогов определилась в высоких и средних значениях. Способность адекватно воспринимать предлагаемую социальную роль, ориентируясь на соблюдение общепринятых норм поведения, характерна для 62,5 % педагогов, имеющих высокий уровень моральной нормативности. У 37,5 % опрошенных уровень МН соответствовал средним значениям.

Данные факты позволяют утверждать, что более профессионально успешен активный и высоко адаптивный молодой педагог с выраженной первой сигнальной системой, сильным возбуждением, соблюдающий профессиональные нормы и правила. Однако необходимо отметить, что из всех компонентов ЛАП особое внимание следует уделять адаптационным способностям и поведенческой регуляции и начинать адаптировать молодых педагогов на этапе вузовской подготовки. В связи с этим, на наш взгляд, проблемы адаптации молодого педагога требуют взаимодействия в режиме профессионального диалога в системе «вуз – управление образования – образовательные учреждения». При этом органы управления образования и дошкольные учреждения должны быть максимально заинтересованы в закреплении молодых педагогов, развитии их творческого потенциала и профессиональной компетентности.

Современные требования к личности и содержанию профессиональной деятельности педагога предполагают наличие у него умений эффективно работать в постоянно меняющихся социально-педагогических условиях. Анализ качественного состава кадров в регионе, изложенный в целевой программе «Педагогические кадры» на 2008–2011 годы в городе Белгороде, определил стратегическое наращивание профессионального потенциала педагогических и управленческих работников.

В аналитических материалах управления образования города Белгорода отмечено, что сегодня в общеобразовательных учреждениях областного центра мало молодых специалистов. В целом по городу количество педагогов со стажем от одного года до пяти лет составляет 16,2 %, а в некоторых дошкольных учреждениях – ниже 10 %. Это говорит о том, что через 5–10 лет мы столкнемся с проблемой старения кадров и отсутствием квалифицированных молодых педагогов.

Вуз, жизнедеятельность которого во многом определяется требованиями системы менеджмента качества, стремится удовлетворить запросы заказчиков, обеспечить качество подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование».

Наше видение такого взаимодействия представлено в модели адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности.

Определив цель – создание условий для профессионального роста молодых педагогов, способствующих развитию адаптационного потенциала и успешного вхождения в профессиональную деятельность, мы конкретизировали сопровождение молодых педагогов в рамках кластера «вуз – управление образования – детское образовательное учреждение», подразделив его на прямое и косвенное. Разрабо-

танная нами модель адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности рассматривается в контексте поставленной проблемы – оценки педагогических условий адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности.

Мы предположили, что адаптация будет проходить эффективно при соблюдении следующих педагогических условий: активизация учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе вуза; формирование профессионально важных качеств студентов в системе учебно-профессиональной деятельности вуза; диагностика новообразований будущего специалиста, повышение культурного и профессионального уровня подготовки кадров; решение вопросов материального стимулирования педагогов, повышающих свою квалификацию и добивающихся высоких достижений; совершенствование аттестационных мероприятий как средства повышения уровня квалификации молодых специалистов; создание в учреждениях образования мониторинговых и диагностических программ, направленных на объективную оценку труда молодых педагогов; социальная защита молодых педагогов и ресурсное обеспечение их профессиональной деятельности. Эффективная адаптация достигалась посредством различных форм и методов работы с молодыми педагогами в условиях кластера. Таким образом, первый блок модели представлен целями и характером сопровождения молодых педагогов, второй – основными направлениями сопровождения внутри кластера, третий – формами и методами работы с молодыми педагогами, четвертый – ожидаемыми результатами развития процесса адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности.

Определены педагогические условия развития адаптационного потенциала молодых педагогов и критерии успешности адаптации молодого педагога в дошкольном образовании. К наиболее существенным условиям развития адаптационного потенциала молодых педагогов, мы отнесли: взаимодействие в триаде «университет – дошкольные образовательные учреждения – управление образования»; активизацию учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе вуза; формирование профессионально важных качеств студентов в системе учебно-профессиональной деятельности вуза; диагностику личностных новообразований, способствующих адаптации студентов к профессиональной деятельности; высокий уровень творчества и педагогического мастерства педагогов-наставников; повышение уровня знаний и интеллектуальной инициативы молодых педагогов; внедрение в профессиональную деятельность молодых педагогов исследовательского подхода к профессии. При этом заметим, что обеспечение личностного и профессионального развития молодых педагогов, материально-техническое обеспечение образовательного процесса, соответствующего современным требованиям, помогает педагогу реализовать инновационные подходы. Социальное партнерство позволяет включить будущих педагогов дошкольного образования в единое инновационное образовательное пространство региона еще в период профессиональной подготовки.

Список использованной литературы

1. Баева, И.А. Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды [Текст] : моногр. – М. : МГППУ, 2008. – 310 с.
2. Боровикова, С.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности [Текст] : учеб. пособие / С.А. Боровикова, Т.П. Водолазская, М.А. Дмитриева, Л.Н. Кор-

неева ; под ред. Г.С. Никифорова ; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1991. – 152 с.

3. Коновалова, Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников [Текст]. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2000.

4. Маклаков, А.Г. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) [Текст] / А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб., 2001.

5. Реан, А.А. Психология адаптации личности. [Текст] / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008

6. Розов, В.И. Адаптивные способности человека в условиях травматического стресса [Текст] // Соц. психол. – 2006. – № 3 (17). – С. 108–120.

О.В. Еремкина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье охарактеризованы пути формирования психодиагностической культуры будущего учителя как стержневого основания профессионально-психологической культуры, определяющей направленность его деятельности на осуществление психологического и диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей.

профессионально-психологическая культура учителя, психодиагностическая культура, культурологический подход, диагностическая деятельность учителя, внутренняя рабочая мотивация.

Современные образовательные проекты нацеливают педагогов и психологов на поиски путей формирования будущих учителей, открытых ко всему новому, понимающих детскую психологию и особенности развития школьников, способных помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми.

Ценности и смыслы психологического сопровождения безопасного развития детей можно рассматривать как одно из приоритетных направлений преодоления оторванности психолого-педагогической науки от запросов современного общества и передовой образовательной практики. Формирование этих ценностей у будущих учителей возможно только на основе профессионально-психологической культуры, которую мы определяем как подструктуру общей профессиональной культуры учителя, как сложное интегративное и многомерное психологическое образование его личности, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность профессиональной деятельности учителя на осуществление психологического и диагностического сопровождения жизни ребенка, на безопасность и оптимизацию его развития.

Учитель с высоким уровнем профессионально-психологической культуры способен своевременно отслеживать возникновение психологических проблем ребенка, решать их, создавая на основе познания и самопознания школьника ин-

дивидуальную программу его развития. Такую деятельность может осуществлять учитель-мастер, учитель-профессионал, который осознает значимость своей работы, который ответственен за ее результаты и имеет сформированную внутреннюю рабочую мотивацию (Э. Деси, Г. Олдхем, Е.В. Сидоренко, Дж. Хакман)¹.

Педагога с высокой внутренней рабочей мотивацией характеризуют высокое качество выполнения своей работы, удовлетворенность своим трудом, ответственное отношение к своей деятельности. Наше исследование показало, что на формирование внутренней рабочей мотивации учителя оказывают значительное влияние его профессионально-психологическая и психодиагностическая культура как стержневая основа, которая рассматривается нами как качественная характеристика и вектор диагностической деятельности.

Остановимся подробнее на сущности диагностической деятельности учителя.

Диагностика как один из видов деятельности учителя определяет успешность протекания других ее видов – обучения, воспитания, коррекции, прогноза будущего развития личности, выбора профессии и др. В содержательном отношении она представляет собой процесс распознавания психологических особенностей как отдельного человека, так и группы людей².

Характеризуя диагностическую деятельность учителя, мы опираемся на деятельностный подход, основы которого были заложены Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, А.А. Смирновым, Б.М. Тепловым и др. Структурно-функциональный анализ диагностической деятельности учителя основывается на разработанном Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым принципе анализа «по единицам», при котором та или иная реальность разлагается на «единицы», содержащие в себе основные свойства, присущие этой реальности как целому; при этом иерархические взаимосвязи между единицами деятельности подвижны³.

Диагностическая деятельность учителя, несомненно, состоит из внешней, практической, и внутренней, умственной, деятельности, предполагающей интериоризацию. Внешние действия по изучению особенностей ребенка переходят во внутренний план, содержащий не только переработку полученной информации, *понимание* сущности проблем ребенка, но и сопереживание, сочувствие, стремление оказать помощь, что ввиду понимания значимости, осознания результативности влияет на характер диагностической и педагогической деятельности в целом, а значит, способствует возникновению рабочей мотивации, так как протекание и развитие различных психических процессов человека существенно зависят от содержания и структуры деятельности, от ее мотивов, целей и средств осуществления.

Диагностическая деятельность учителя опосредована объективной необходимостью знать своего ученика во всех отношениях: так и только так можно воспитать его во всех отношениях. *Мотивы* познания других людей и самопознания концентрированно проявляются в диагностической направленности личности учителя. Ее *цель* состоит в получении достоверной информации об особенностях детей, необходимой для их безопасного личностного развития и саморазвития. *Действия*

¹ См.: Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. СПб. : Речь, 2000.

² См.: Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987.

³ См.: Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 257–321 ; Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972.

и *операции* учителя складываются из тщательного анализа педагогической ситуации, формулировки проблемы, отбора релевантного диагностического инструментария, феноменологии задачи, диагностического изучения, анализа полученных результатов, интерпретации и сравнения с имеющейся информацией о ребенке, сопоставления и выводов.

В процессе осуществления диагностической деятельности учитель *предметно* взаимодействует с личностью ученика, используя инструменты психодиагностики, и предметом его деятельности выступают психологические особенности личности ребенка. При этом одним из основных *инструментов* является сама личность педагога, благодаря которой устанавливается психологический контакт с ребенком, выявляются мотивы его поведения, обеспечивается безопасность его психического развития. Сведения об ученике, о его личностных особенностях, об уровне интеллектуального развития, духовности, нравственности, мотивах учения, уровне тревожности, полученные в результате диагностики, выступают также и как *средство* собственного развития педагога, способное преобразовать качественно его педагогическую деятельность. Это происходит в силу того, что в корне меняются *смысл* и значение педагогической работы, у учителя появляется возможность заботиться о психологическом здоровье детей, их развитии, решать педагогические проблемы на более высоком уровне. Все это характеризует диагностическую деятельность учителя как социально значимую.

Анализ диагностического исследования не будет полным, если не определить его местоположение в структуре педагогической деятельности, которая сама по себе уникальна. В ней два субъекта – учитель и школьник, противопоставление которых невозможно. При этом школьник для учителя выступает и как предмет, и как субъект его профессиональной деятельности¹. Обе эти фигуры одинаково значимы, обе являются центральными в социально-психологической связке и при неперменной иерархии.

Профессионально-педагогическая деятельность комплексна, многопредметна, полимотивированна и включает в себя диагностическую деятельность как объективно необходимую составляющую, что объясняется рядом причин. Во-первых, объективно воспитание и обучение в условиях общества, развивающегося по гуманистическому пути, опирается на субъектное отношение педагога к себе и к детям, на его знания о личности ребенка как условие осуществления индивидуального подхода, дифференциации обучения, коррекции личностного развития. Как точно выразила эту мысль И.А. Зимняя, одним из профессиональных аспектов педагогической деятельности является изучение, исследование личности обучающегося². Во-вторых, понимание психологии субъекта – ученика, комфортность и безопасность его личностного развития могут быть обеспечены только диагностическим сопровождением его личностного развития.

Мы согласны с Л.А. Байковой, которая диагностической деятельности отводит роль системообразующего компонента педагогической деятельности в целом, поскольку она обеспечивает информационные связи внутри этой системы,

¹ См.: Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2001.

² См.: Там же.

выполняет информационную, оценочную и прогностическую функции¹. Включение диагностики в структуру педагогической деятельности преобразует и меняет ее смысл, оказывает влияние на когнитивную сферу личности, стимулирует познавательные и творческие потребности, развитие коммуникативной и рефлексивной культуры, перцептивных и регулятивных способностей. В связи с этим диагностическая деятельность является также носителем познавательно-гносеологической, информационно-конструктивной функций и функции сопровождения, в силу чего детерминирует возникновение ряда эффектов. Под «эффектом» в данном контексте мы понимаем специфический результат диагностической деятельности, не планируемый учителем заранее, но возможный при условии, что педагог внутренне ожидает его, настроен на него. Л.А. Байкова выделяет три вида подобного эффекта: *эффект понимания* (постижения, осмысления, вживания, вчувствования во внутренний мир ученика); *эффект возникновения рефлексивной позиции* (процесс взаимоотражения внутреннего мира ученика и учителя); *эффект амплификации* (сложный процесс качественного углубления поиска, его расширение и обогащение)². Диагностическая деятельность не только является системообразующим элементом в структуре педагогической деятельности, но и пронизывает все ее подсистемы, т.е. является инвариантом всех ее подструктур, в том числе и психологической составляющей. В силу этого мы рассматриваем психодиагностическую культуру как стержневое основание профессионально-психологической культуры.

Развитие мотивации к осуществлению диагностической деятельности учителя происходит через изменение и преобразование деятельности предметной. В процессе формирования личности учителя такое изменение, расширение, углубление может происходить через обогащение диагностическими задачами, которые преобразуют работу по воспитанию, обучению и развитию, так как делают ее осмысленнее, разумнее и оттого привлекательнее. Включение диагностической деятельности в профессиональную подготовку учителя и формирование на ее основе психодиагностической культуры является, на наш взгляд, одним из эффективных способов стимулирования внутренней рабочей мотивации педагога. На ее основе деятельность (работа) приобретает значительный мотивирующий потенциал в том случае, если имеет такие ключевые характеристики, как *разнообразие умений, идентифицируемость задания, значимость задания, автономность и обратная связь*³.

Диагностическая деятельность учителя, осуществляемая на основе высокой профессионально-психологической культуры, соответствует следующим ключевым характеристикам:

1. *Наличие разнообразных знаний и умений* (знание психологии детей, владение диагностическими методиками, умение видеть проблему, формулировать психодиагностическую задачу, подбирать релевантные психологические диагностики, изучать детей, анализировать и интерпретировать результаты изучения и т.д.) требует определенных способностей, проявления активности. Деятельность учителя становится осознанной и ценной, что придает ей особый смысл, делает ее значимой.

¹ См.: Байкова Л.А. Обучение будущих учителей начальной школы диагностической деятельности: теория, методология, технология (на материале педагогических дисциплин) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тула, 2004.

² Байкова Л.А. Обучение ...

³ См.: Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг ...

2. В ходе решения учебных или воспитательных психодиагностических задач учитель, несомненно, в каждом отдельном случае четко *идентифицирует задание* (в этом и заключается смысл психологического и диагностического сопровождения). Профессионально-психологическая культура учителя создает предпосылки для успешного и оптимального решения им насущных педагогических задач.

3. *Значимость деятельности учителя*, решающего задачи воспитания и обучения на высоком уровне профессионально-психологической культуры, обеспечивающего безопасность личностного развития детей, признается всеми – детьми, родителями, администрацией – в силу того, что эта деятельность оказывает влияние на жизнь окружающих, поскольку целесообразна, обоснованна и соответствует высокому уровню профессионализма. Профессионально-психологическая культура учителя способствует пониманию, личностному взаимодействию, саморазвитию и самосовершенствованию субъектов педагогической деятельности (учителя и ученика).

4. Возможность и способность действовать по своему усмотрению, *автономность и независимость* важны для педагога в силу того, что только такая деятельность оптимальна, эффективна, осуществляется на уровне профессионализма и позволяет достигать уровня мастерства. К такому педагогу и администрация, и родители, и дети относятся с большим доверием и уважением.

5. Наконец, совершенно очевидно, что своевременная диагностика личности ребенка, осуществленная на уровне профессионально-психологической культуры, создает *возможность обратной связи* в воспитании и обучении и, как следствие, повышения их эффективности, а главное – безопасного личностного развития детей.

Таким образом, работа учителя на уровне психодиагностической культуры как стержневого основания профессионально-психологической культуры способствует предопределению ее результатов, переживанию значимости труда, ответственности за его результаты. Вследствие этого учитель переживает удовлетворенность работой, достигает высокого качества труда и профессионализма. Рабочая мотивация создает ситуацию удовлетворенности своей деятельностью, под влиянием которой мотивационно-ценностное отношение к ней переходит в личностный план. Действием, приводящим к успеху, будут выступать познание личности школьника и самопознание учителя.

Как же формируется профессионально-психологическая культура в условиях профессиональной подготовки будущих учителей?

По итогам нашего исследования, в котором решались задачи выявления тенденций, условий и технологий формирования профессионально-психологической культуры будущего учителя, была создана модульная система, представляющая собой комплекс педагогических, психологических и организационных действий, направленных на построение и изменение отношений между субъектами педагогического процесса с целью формирования у будущих учителей профессионально-психологической культуры. Она содержит культурологический, смыслодержательный, психолого-педагогический и организационно-педагогический модули, состоящие из следующих взаимосвязанных компонентов:

– *культурологический модуль* предполагает ориентацию системы вуза и его преподавателей на общую профессиональную и психодиагностическую культуру, создание гуманной, культуротворческой среды образования, вариативность и качественное своеобразие ее элементов;

– *смыслодержательный модуль* – это построение образовательного процесса в вузе на основе амплификации гуманистических смыслов педагогической

деятельности, что достигается благодаря гуманизации отношений между преподавателями и студентами и личностному подходу, включению смыслообразующих технологических («смыслотехнических» по терминологии Д.А. Леонтьева) воздействий в учебно-воспитательный процесс, расширению отношений внутри профессионального сообщества, сотрудничеству, сотворчеству;

– *организационно-педагогический модуль* предусматривает реализацию принципа психодиагностического сопровождения в контексте психолого-педагогических дисциплин, самостоятельной работы студентов, педагогических практик, самопознания, индивидуальных программ личностного и профессионального саморазвития студентов, воспитательной деятельности вуза;

– *психолого-педагогический модуль* определяет стимулирование психолого-педагогической творческой деятельности на психодиагностической основе в процессе учебно-исследовательской и научной работы студентов (индивидуальные творческие задания, участие в конференциях, публикации и т.д.), обучение технологиям решения проблемных психодиагностических задач, использование психодиагностических таблиц.

Характеризуя инновационное по своей сути направление модернизации профессионального образования – формирование профессионально-психологической культуры будущего учителя, – остановимся лишь на некоторых, наиболее эффективных, компонентах модульной системы, так как в рамках статьи не представляется возможным охарактеризовать все ее составляющие. К ним мы относим: смыслообразующие технологические воздействия, обучение студентов решению педагогических проблемных психодиагностических задач, работу с психодиагностическими таблицами и реализацию принципа психодиагностического сопровождения в контексте изучения педагогических дисциплин.

Смыслотехнические воздействия, предложенные Д.А. Леонтьевым¹, мы используем как эффективные способы влияния на динамические смысловые системы личности будущего учителя с целью формирования его профессионально-психологической культуры, стимулирования личностных смыслов психологического и диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей.

К смыслообразующим технологическим воздействиям относятся:

1. Включение в структуру смыслов новых источников или изменение их смысла, т.е. подключение дополнительных мотивов, смысловых конструктов, смысловых диспозиций. Этому способствуют: самопознание будущего учителя в ходе освоения диагностического инструментария; создание программ индивидуального личностного и профессионального развития будущего учителя; создание смыслового образа личности ребенка как основной ценности профессионально-педагогической деятельности; яркая характеристика «проблемного» ребенка (неуспевающего, конфликтного, тревожного, с низким уровнем учебной мотивации и т.д.) с пониманием его душевных переживаний и невозможности самостоятельно справиться со своими проблемами, актуализацией личных проблем, переживаемых обучающимися в детстве, показом возможностей их решения на основе своевременной диагностики; ссылка на личный педагогический и диагностический опыт преподавателя, на опыт известных и авторитетных людей, использование биографического и автобиографического материала, научных концепций и све-

¹ См.: Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М. : Смысл, 2003.

дений о жизни профессионалов прошлого и настоящего, педагогов-антропологов (К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш. Амонашвили, В.А. Караковского и др.); обращение к внутренней личностной позиции учителя как профессионала, учителя гуманного, т.е. изменение смысла благодаря подключению самоотношения, анализа социальной и ролевой идентичности и глубинных ценностей («Хороший учитель знает своих учеников во всех отношениях», «Хороший учитель – практический психолог», «Гуманный учитель организует саморазвитие школьника на основе самопознания» и т.д.).

2. Изменение психологических характеристик источников смысла осуществляется в процессе изменения цели деятельности будущего учителя благодаря актуализации более значимой цели (использование диагностики для отчета, повышения разряда или для оказания помощи «проблемному» ребенку); смысло-технологической проработке (актуализации) смысловых связей, преследующих цель максимально адекватно, без искажений прояснить реально существующие связи, например, ключевые характеристики педагогической деятельности на уровне психодиагностической культуры учителя (*разнообразие умений, идентифицируемость действий, значимость деятельности, самостоятельность, отдача и обратная связь*); специальной работе по выявлению ценностей и личностных смыслов будущих учителей, диагностике смыслового пространства, разъяснению (актуализации) значимости личностного смысла для человека, раскрытию процесса его формирования в течение всей жизни.

Самым действенным источником смыслообразования является наглядный образ личности ребенка, для чего используется богатейшая коллекция педагогических ситуаций, актуализирующих детские проблемы. Анализ осуществляется с помощью ситуационного метода (кейс-метода), контекстного обучения; в процессе эвристического поиска решений педагогических проблемных психодиагностических задач; с помощью психодиагностических таблиц, разработанных нами на основе исследований А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой, Н.П. Локаловой¹.

Самопознание и создание на этой основе индивидуальных программ личностного и профессионального развития будущих учителей начинаются с первых лет обучения и предполагают включение в самостоятельную и учебную работу таких работ, как «Технология саморазвития какого-либо личностного качества» (1 курс), выполнение сквозного задания «Исследование трех возрастов» (1–3 курсы), творческое задание «Оценка готовности к профессиональному выбору (ретроспективная) и удовлетворенности профессиональным выбором» (2 курс), сочинение «Я как будущий профессионал» и др.

Создание смыслового образа ребенка в процессе обращения к личностной позиции будущего учителя, использование личного опыта преподавателя и опыта великих педагогов продуктивнее всего реализуются в процессе контекстного обучения. Имитационные обучающие модели, предполагающие моделирование будущей педагогической деятельности, реализуются через проблемные психодиагностические задачи. Действия студентов по анализу, постановке проблемы, вы-

¹ См.: Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования // *Вопр. психол.*, 2000. № 6. С. 26–37 ; Локалова Н.П. Как помочь слабо успевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Ось-89, 2005.

движению гипотезы, решению психодиагностических задач – не только «профессиональноподобные» (термин А.А. Вербицкого), имитирующие профессиональные ситуации, но и актуализирующие предметную область профессиональной деятельности – личностные особенности детей, что стимулирует смыслообразование. Обучение решению педагогических проблемных психодиагностических задач как компонент модульной системы формирования психодиагностической культуры учителя представляет собой продуктивную технологию, предполагающую сжатие учебного материала и реализацию в нем идей программирования и структурирования в целях дальнейшего пошагового освоения.

Мы попытались найти пути оптимизации обучения студентов решению проблемных педагогических психодиагностических задач с помощью эвристического поиска. Один из путей «приближения» к трансформации проблемной ситуации в задачу – развитие умения ставить вопросы. О большом значении формулировки вопроса в задаче писали многие ученые, в частности, К. Дункер, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.С. Мансуров. По мнению А.А. Вербицкого, вопрос как форма мысли является сложным психологическим феноменом: в нем отражается результат мысленного отделения субъектом известного от неизвестного; он порождает цели последующих исследовательских действий по раскрытию неизвестного; в вопросе определяется область поиска этого неизвестного; вопрос инициирует диалогическое общение в направлении разрешения проблемной ситуации¹.

Другой важнейшей составляющей поиска мы считаем вычленение педагогической проблемы, которая в большинстве случаев может быть превращена в задачу только благодаря психодиагностике.

Названные приемы реализуются в процессе включения студентов в эвристический поиск решения педагогических проблемных психодиагностических задач, который, по сути, является продуктивной технологической моделью. Эта модель содержит следующие шаги:

А. Характеристика проблемной ситуации:

1. Рассмотрение педагогической ситуации как сложного явления, имеющие составляющие элементы: условия (место, время, характер деятельности и пр.), взаимоотношения субъекта и среды (мотивы, потребности, особенности поведения, отношения с другими людьми).

2. Выявление противоречий – внешних (поведение субъектов) и внутренних (психическое состояние субъекта).

Б. Анализ педагогической ситуации:

1. Объективизация известного и неизвестного с помощью вопросов, содержащих задания: «проанализируйте», «объясните, почему», «каким образом?», «от чего зависит?», «из чего следует?» и т.д.

2. Организация диалогического общения на основе вопросов и ответов.

3. Формулировка цели (целей).

В. Постановка проблемы (проблем):

1. Определение характера проблемы (стратегическая, тактическая, оперативная).

2. Постановка проблемы или проблем.

¹ См.: Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : моногр. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

3. Подбор релевантного психодиагностического инструментария для проверки правильности поставленной проблемы.

Г. Выдвижение гипотез и их проверка:

1. Формулировка гипотезы или гипотез на основе результатов предварительной психодиагностики.

2. Преобразование (трансформация) проблемной ситуации в задачу.

3. Использование психодиагностики для проверки выдвинутых гипотез.

Д. Поиск способа решения и решение задачи:

1. Выбор действий педагога, методов и приемов воздействия (взаимодействия) на обучаемого.

2. Определение предполагаемых результатов воздействия.

3. Прогнозирование правильности различных вариантов действий педагога.

Е. Проверка решения и обоснование правильности решения задачи:

1. Анализ предполагаемых результатов.

2. Обоснование правильности решения.

Мы считаем, что в системе профессиональной подготовки необходимо специально обучать студентов решению психодиагностических задач, помогающих им как можно раньше приобретать опыт такой деятельности. Упомянутые психодиагностические таблицы способствуют приобретению навыков самостоятельного поиска: установления причинно-следственных связей, осуществления феноменологии педагогических трудностей, подбора релевантных психодиагностических методов.

Обучение работе с таблицами осуществляется поэтапно и начинается с «готовых» педагогических трудностей, которые преподаватель «прорабатывает» со студентами от феноменологии до подробного описания методов воздействия. Затем студенты учатся самостоятельно вычленять проблему, осуществлять феноменологию, выдвигать гипотезы, подбирать релевантный диагностический инструментарий. Самые большие затруднения вызывает формулировка проблемы. Однако сочетание эвристического поиска с работой по таблицам дает хороший результат.

Названные технологии способствуют формированию ценностей и смыслов психологического и диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей, диагностической компетентности, когнитивной и операциональной составляющих профессионально-психологической культуры. Существует представление о профессиональной способности, обуславливающей успешность той или иной деятельности (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Б.М. Теплов). На наш взгляд, способность эффективно решать психодиагностические задачи может рассматриваться как одна из таких профессиональных способностей, поскольку в ней концентрированно проявляется и реализуется инструментально-технологический компонент психодиагностической культуры.

Мы охарактеризовали несколько направлений формирования профессионально-психологической культуры будущего учителя, включенных в модульную систему и способствующих формированию у студента интегративного и многомерного психологического образования, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность всей профессиональной педагогической деятельности на осуществление психологического и диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка.

Список использованной литературы

1. Ануфриев, А.Ф. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования [Текст] / Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н // Вопр. психол. – 2000. – № 6. – С. 26–37.
2. Байкова, Л.А. Обучение будущих учителей начальной школы диагностической деятельности: теория, методология, технология (на материале педагогических дисциплин) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тула, 2004. – 42 с.
3. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] : моногр. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
4. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства [Текст] // Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. – М., 1983. – Т. 5. – С. 257–321.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
6. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
7. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
8. Локалова, Н.П. Как помочь слабо успевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике [Текст]. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2005. – 96 с.
9. Общая психодиагностика [Текст] / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
10. Сидоренко, Е.В. Мотивационный тренинг [Текст]. – СПб. : Речь, 2000. – 234 с.

*В.А. Степанов, А.М. Шуйцев, В.И. Доронин,
С.А. Булыгин, И.А. Торонцев*

**ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ
«ТЕХНИЧЕСКАЯ ФИЗИКА»
И «ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

В статье рассматриваются причинно-следственные и организационно-функциональные связи, характерные для «бережного производства», сформированного в рамках курса «Современные промышленные технологии и инновации». Обсуждаются условия формирования у студентов специальных профессиональных компетенций и влияние визуального менеджмента.

причинно-следственная диаграмма, качество, документация, проектирование, система контроля, производство, профессиональные компетенции, визуальный менеджмент, инновационная деятельность.

В работе обсуждаются условия формирования непрерывной двухуровневой подготовки бакалавров и магистров по направлению «Техническая физика» на основе международной системы менеджмента качества, обеспечивающей реализацию в образовательном процессе встроенного качества. Методика реализации

его построена по классическому круговому циклу Э. Деминга РДСА (Р – планирование целей и задач встроенного качества, определение способов их достижения; Д – осуществление встроенного качества на одном процессе; С – мониторинг показателей качества и затрат на его обеспечение, анализ результатов и изучение опыта; А – совершенствование и распространение опыта на все производственные процессы). На основе анализа причинно-следственной диаграммы К. Исикавы с выделением причинных факторов, сгруппированных в следующем виде: учебный процесс, образовательная среда, самостоятельная работа студентов, методика, образование, кадры – при изучении физики в течение четырех лет бакалавриата составлена карта внутреннего аудита с оценкой вклада факторов и объектов оценивания (Р); осуществлен анализ результатов аудита, определены причины, по которым наблюдаются отклонения от требований образовательного стандарта III поколения, системы ISO 9001–2008; построена организационно-функциональная схема, примененная при подготовке бакалавров и магистров (ДС), с распространением опыта на весь цикл подготовки бакалавров и магистров (А), в том числе и при изучении курса «Современные промышленные технологии и инновации» (СПТ).

Данный курс включен в учебные планы подготовки бакалавров по направлениям «Техническая физика» и «Технологическое образование» в качестве вариативного, а по направлению «Инноватика» – в качестве обязательного компонента стандарта профессиональной подготовки.

Одной из современных промышленных технологий является технология обработки различными методами конструкционных материалов. Реализация данной технологии в рамках курса СПТ осуществлена на промышленном предприятии, располагающем организационно-функциональной системой производства конкретных изделий приборостроения и машиностроения.

На рис. 1 представлена причинно-следственная диаграмма К. Исикавы, демонстрирующая причинные факторы, обеспечивающие качество «бережного производства» (прототип фирмы «Гойота»), трансформированного в рамках программы курса СПТ.

Анализ диаграммы показывает, что качество «бережного производства» и достижение выхода продукции, близкого к 100 %, возможны только в результате взаимодополняющих и зависящих друг от друга прочных организационно-функциональных факторов: технико-экономических показателей, системы конструкторско-технологической документации, структуры производства, инновационных технологических процессов, состояния оборудования и профессионализма кадров.

Диаграмма демонстрирует последовательность достижения качества «бережного производства»:

- **цель** (техническое задание), **маркетинг**, **непрерывный информационный контроль** параметров изделия и **качества**;
- система автоматизированной конструкторско-технологической документации, обеспечивающей непрерывную смену и модернизацию выпускаемой продукции;
- структура и взаимосвязь производственных цехов, основанных на **принципах вытягивания** и сокращения складских площадей для промежуточных элементов и готовых изделий;
- инновационные технологические процессы, обеспечивающие **повышение производительности труда, материало- и энергоэффективности** производства;
- состояние оборудования, культура его обслуживания и техники безопасности (**принципы упорядочения 5С**);

– **профессионализм кадров**, система непрерывной подготовки и переподготовки кадров.

Обобщенное представление о курсе «Современные промышленные технологии и инновации» дает и организационно-функциональная модель серийного производства (изготовления) изделия на промышленном предприятии, представленная на рис. 2.

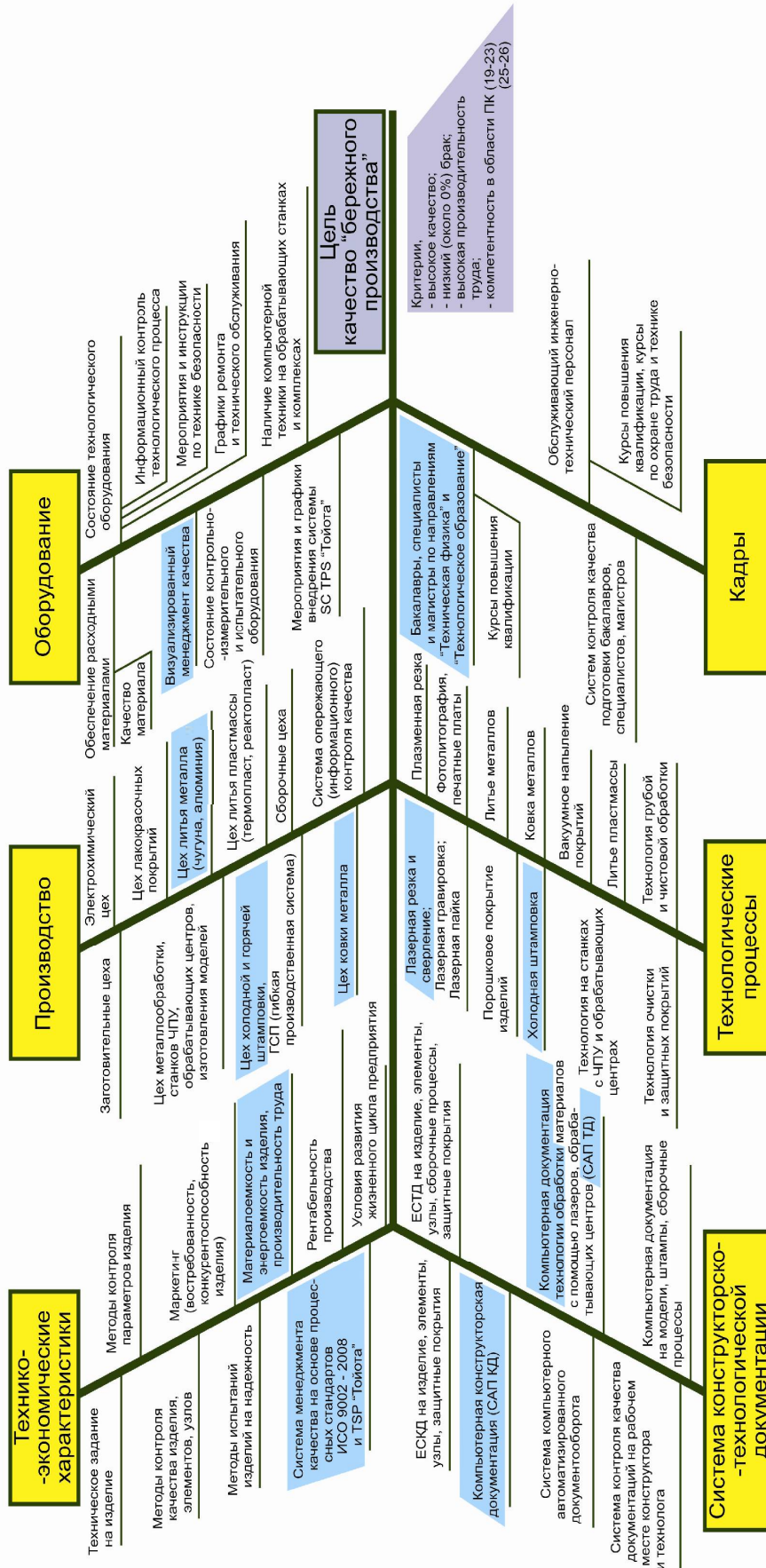


Рис. 1. Причинно-следственная диаграмма К. Исикавы, демонстрирующая причинные факторы, обеспечивающие качество «бережного производства»

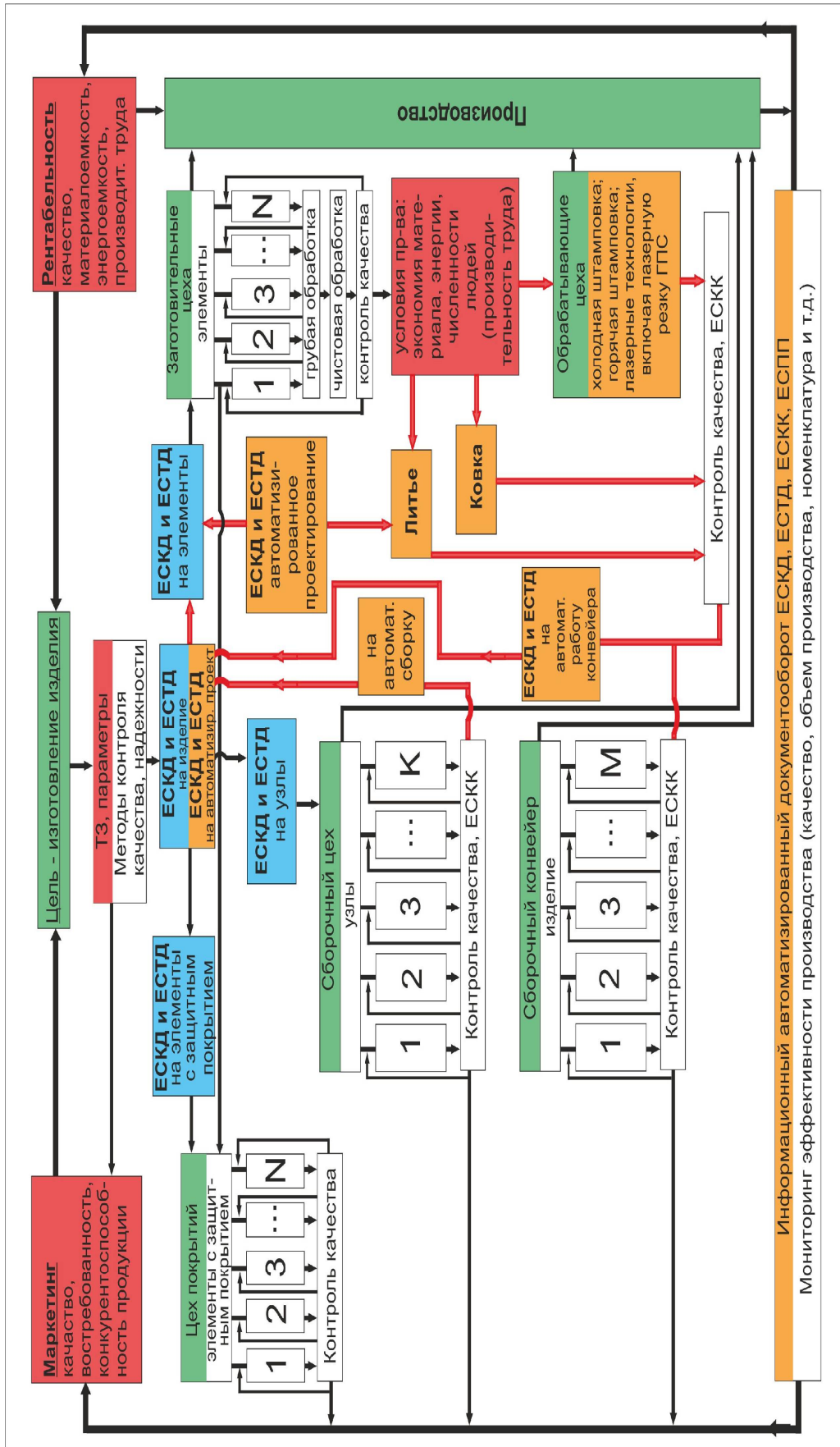


Рис. 2. Организационно-функциональная модель изготовления изделия на промышленном предприятии

Анализ организационно-функциональной модели показывает динамику создания изделия, начиная с технического задания, разработки конструкторской и технологической документации на изделие и его составные элементы и узлы и далее – организации производства заготовок и элементов с использованием режимов грубой и чистовой обработки деталей и обеспечением их защитным покрытием; использования инновационных технологий обработки материалов (холодной и горячей штамповки, литья,ковки, лазерной резки и т.д.), обеспечивающих снижение материало- и энергоемкости производства и повышение производительности труда. Организационно-функциональная модель показывает, что при переходе на инновационные технологические процессы возможно совершенствование организации производства и автоматизированного проектирования конструкторской и технологической документации с использованием современного технологического оборудования, управляемого с применением информационных технологий.

Использование сквозного контроля качества продукции на основе стандарта ISO 9001–2008 и принципов «бережного производства» фирмы «Тойота» обеспечивает создание системы качества продукции на всех этапах производства. Наличие обратной связи начиная с рабочего места станочника до рабочего сборочного конвейера позволяет исключить поступление бракованных деталей на всех технологических операциях изготовления изделия.

Представленные на схеме система сплошного контроля, включающая несколько типов предупреждающего (информационного) контроля и самоконтроль, и система упорядочения 5С становятся для студентов понятными и убедительными после прохождения ими технологической и производственной практики на предприятиях.

Мониторинг эффективности производства, включающий маркетинг изделия, его востребованность и конкурентоспособность, экономические показатели рентабельности производства с информацией о динамике его объемов, себестоимости изделия и производительности труда, позволяет отслеживать изменения характеристик жизненного цикла предприятия.

Постоянный мониторинг эффективности управления производством позволяет также своевременно реагировать на необходимые изменения в информационном автоматизированном документообороте ЕСКД и ЕСТД в зависимости от широты и глубины применения информационных компьютерных технологий при изготовлении изделия.

Представленная модель изготовления изделия позволяет проследить за очередностью функциональных связей проектно-конструкторской, технологической, организационно-управленческой и инновационной деятельности каждого специалиста и показывает многообразие компетенций, которыми должен обладать данный специалист.

Организационно-функциональная модель изготовления изделия при использовании в учебном процессе интегрированной системы менеджмента качества на основе ISO 9001-2008 и системы TPS «Тойота» позволяет определить пути достижения положительных результатов при формировании у специалистов по направлениям «Техническая физика», «Технологическое образование» и «Инноватика» профессиональных компетенций ПК-19÷20 в области проектно-конст-

рукторской и производственно-технологической деятельности, ПК-21÷23 – в области организационно-управленческой деятельности и ПК-26÷27 – в области инновационной деятельности¹. Формирование данных ПК обеспечивается при изучении не только курса «Современные промышленные технологии и инновации», но и других смежных дисциплин: физические основы материаловедения, инженерная и компьютерная графика, основы автоматизированного проектирования, основы научно-исследовательской и конструкторской деятельности, основы менеджмента наукоемких производств, физика вакуума, квантовая электроника (рис. 3).

Формирование специальных профессиональных компетенций обеспечивается как по индивидуальным, так и по пересекающимся траекториям, тесно связанным, дополняющим друг друга и взаимозависимым. Для наглядности на рис. 3 формирование компетенций выпускника представлено в виде цветка ромашки, лепестки которой существуют и раздельно, и вместе.

Большинство видов и форм учебных занятий, показанных на рис. 3, используется при формировании перечисленных выше специальных компетенций, но в разных объемах. Однако есть формы и виды учебных занятий, которые обеспечивают формирование определенных компетенций. Например, производственно-технологическая практика на предприятии способствует формированию компетенций в области производственно-технологической деятельности. То же самое можно сказать и про формы отчетности. Если самоконтроль, графики, зависимости, таблицы, гистограммы, доклады, публикации могут использоваться для всех компетенций, то такие формы отчетности, как инновационные проекты, используются только для компетенций ПК-26÷27 в области инновационной деятельности, а конструкторская и технологическая документация – только для компетенций ПК-19÷20 в области проектно-конструкторской и производственно-технологической деятельности.

По курсу СПТ в соответствии с организационно-функциональной схемой учебного процесса² разрабатываются:

- контрольно-измерительный материал для оценки знаний, умений, навыков и компетенций студентов;
- надежные и валидные тесты и контрольные работы для оценки личностных результатов студентов;
- учебно-методические пособия, использующие личностно ориентированные технологии и деятельностный подход, обеспечившие формирование компетенций в заданной предметной области и возможность самостоятельной работы и самоконтроля студентов через компьютерную сеть в режиме on-line;

¹ См.: Степанов В.А., Федорова Н.Б., Доронин В.И. Реализация нового образовательного стандарта в условиях интегрированной международной системы менеджмента качества // Материалы XI Междунар. науч.-метод. конф. «Физическое образование: проблемы и перспективы развития», посвященной 110-летию со дня рождения А.В. Перышкина. М., 2012. С.102–104.

² См.: Степанов В.А., Федорова Н.Б., Доронин В.И., Шуйцев А.М. Формирование условий непрерывной двухуровневой подготовки бакалавров и магистров по направлению «Техническая физика» на основе международной системы менеджмента качества // Инновации в образовании. 2012. № 7. С. 58–67.

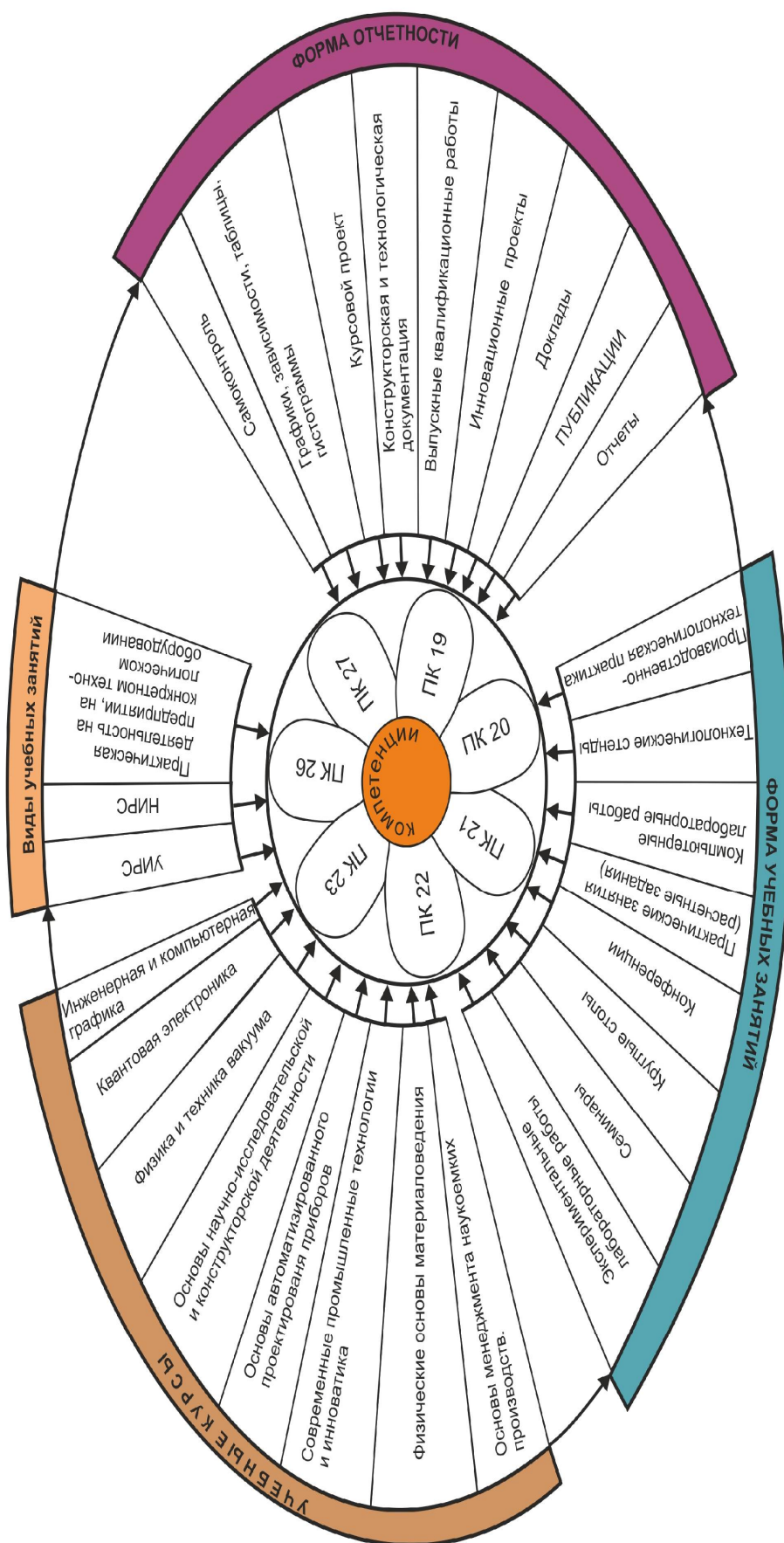


Рис. 3. Схема формирования специальных компетенций при подготовке специалистов по направлениям «Техническая физика», «Технологическое образование» и «Инноватика»

– мероприятия, направленные на повышение образовательной культуры в образовательном процессе на основе принципов 5С (рис. 4) в аудиториях при использовании мультимедийной техники, в лабораториях, мастерских, компьютерных классах. Внедрение этих принципов предполагает строгую последовательность их выполнения, их многоплановость и важность для повышения производительности труда, качества продукции и безопасности условий труда. Последнее обеспечивается за счет безопасного и рационального размещения оборудования и предметов (инструмента), сокращения ошибок из-за неисправностей приборов и устройств, визуализации контроля безопасности, например, при пайке и настройке радиоэлектронных схем и обработке конструкционных материалов на обрабатывающих станках;

– мероприятия по введению информационного контроля, возвращающего информацию об ошибках (дефектах) на участок ее обработки (в мастерские, лаборатории, учебно-исследовательские стенды и др.).

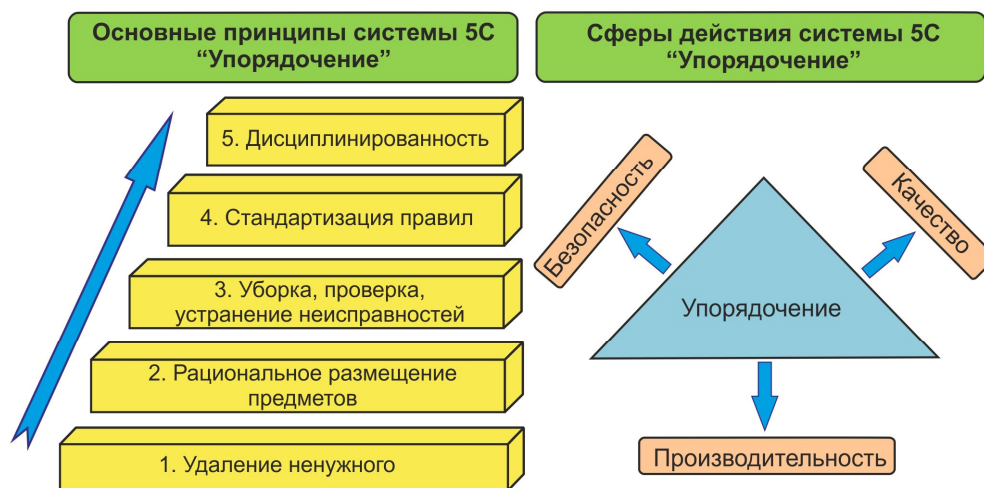


Рис. 4. Основные принципы и сферы действия системы 5С

Использование при подготовке бакалавров и магистров системы менеджмента качества фирмы «Тойота» усиливает роль визуализации учебного процесса, которая должна быть наглядной и понятной любому¹.

Визуализация – это инструмент визуального менеджмента. Скорость восприятия человеком зрительного (визуального) образа в десятки раз превосходит скорость восприятия словесного сигнала («лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»). Визуальное управление – это размещение материальных объектов и информации таким способом, при котором можно быстро оценить ход выполняемых работ и динамику их результатов.

Визуализация учебного процесса – это наглядное представление:

– **хода и результатов процессов** – учебного, воспитательного, учебно-исследовательского, учебно-методического, проектно-конструкторского, производственно-технологического, инновационного;

¹ См.: Степанов В.А., Коненков Н.В., Шуйцев А.М., Доронин В.И. Визуализация учебного процесса и технология создания учебного видеofilьма // Росс. научн. журн. 2012. № 4 (29). С. 127–133.

– **действий**, которые должны выполняться (или не выполняться) студентами, преподавателями, инженерно-техническими работниками;

– **требований** – техники безопасности, качества и сроков оформления документов (отчетов, курсовых проектов, выпускных квалификационных работ, наглядных пособий), схем экспериментальных и технологических установок и т.д.

Одним из наиболее распространенных технических средств обучения, обеспечивающих визуализацию учебного процесса, является учебный фильм, позволяющий решить ряд важных задач повышения качества образовательного процесса и обучения современным инновационным технологическим процессам обработки материалов, изучение которых в условиях учебных лабораторий и мастерских высшего, среднего и начального профессионального образования практически невозможно из-за высокой стоимости и габаритности оборудования, дороговизны его обслуживания и высокого потребления электрических мощностей.

Модель, представленная на рис. 2, позволяет определить перечень возможных и необходимых для изучения курса «Современные промышленные технологии и инновации» видеофильмов, изготовленных в цехах промышленных предприятий, на которых студенты были на экскурсиях и проходили производственную и технологическую практику: «Холодная штамповка», «Лазерная резка металлов», «Лазерные технологии обработки материалов», «Ковка металла», «Литье», «Вакуумное напыление», «Порошковое покрытие», «Техника безопасности при обработке древесины».

В данных видеофильмах должна быть реализована связь теоретического материала по изучению инновационных технологических процессов с реальным производством, показаны достоинства и преимущества приведенных технологий при повышении качества продукции, снижении себестоимости материала и энергоемкости изделия, автоматизации производства.

Созданные нами видеофильмы¹ обеспечивают системный подход при изучении инновационных технологий с соблюдением последовательности и всей сложности технологических процессов – от заготовительных операций до конечной выходной продукции и утилизации отходов обрабатываемых материалов. Использование приемов анимации позволило сложные и динамичные процессы представить в удобной и понятной (легко усваиваемой) для студентов форме. Видеофильмы прошли успешную апробацию при изучении курса «Современные промышленные технологии и инновации» студентами очного и заочного отделений и обеспечили:

- высокую степень усвоения материала по данному предмету;
- повышение интереса к производству изделий;
- возможность повышения качества подготовки студентов по данным технологическим процессам при самостоятельном просмотре.

Разработанный нами курс «Современные промышленные технологии и инновации» отражает всю последовательность производства изделий с учетом непрерывной системы контроля его качества. Созданные в рамках курса видеофильмы в какой-то степени возрождают учебные фильмы «Союзучфильма» и могут быть

¹ Степанов В.А., Доронин В.И., Булыгин С.А., Шуйцев А.М. Ковка металла : учеб. видеофильм // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование». 2011. № 3 (22). С. 10 ; Порошковая покраска : учеб. видеофильм // То же. 2011. № 4 (23). С. 23 ; Лазерная резка металла : учеб. видеофильм // То же. 2011. № 4 (23). С. 31 ; Литье металла : учеб. видеофильм // То же. 2012. № 6 (37). С. 19.

успешно использованы при подготовке компетентных специалистов высшего, среднего и начального профессионального образования по данному профилю.

Список использованной литературы

1. Степанов, В.А. Формирование условий непрерывной двухуровневой подготовки бакалавров и магистров по направлению «Техническая физика» на основе международной системы менеджмента качества [Текст] / В.А. Степанов, Н.Б. Федорова, В.И. Доронин, А.М. Шуйцев // Инновации в образовании. – 2012. – № 7. – С. 58–67.
2. Степанов, В.А. Визуализация учебного процесса и технология создания учебного видеофильма [Текст] / В.А. Степанов, Н.В. Коненков, А.М. Шуйцев, В.И. Доронин // Росс. науч. журн. – 2012. – № 4 (29). – С. 127–133.
3. Степанов, В.А. Реализация нового образовательного стандарта в условиях интегрированной международной системы менеджмента качества [Текст] / В.А. Степанов, Н.Б. Федорова, В.И. Доронин // Материалы XI Междунар. науч.-метод. конф. «Физическое образование: проблемы и перспективы развития», посвященной 110-летию со дня рождения А.В. Перышкина. – М., 2012. – С. 102–104.
4. Степанов, В.А. Учебный видеофильм «Ковка металла» [Электронный ресурс] / В.А. Степанов, В.И. Доронин, С.А. Булыгин, А.М. Шуйцев // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование». – 2011. – № 3 (22). – С. 10. – Режим доступа : <http://ofernio.ru/portal/newspaper.php>
5. Степанов, В.А. Порошковая покраска : учеб. видеофильм [Электронный ресурс] / В.А. Степанов, В.И. Доронин, С.А. Булыгин, А.М. Шуйцев // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование». – 2011. – № 4 (23). – С. 23. – Режим доступа : <http://ofernio.ru/portal/newspaper.php>
6. Степанов, В.А. Лазерная резка металла : учеб. видеофильм [Электронный ресурс] / В.А. Степанов, В.И. Доронин, С.А. Булыгин, А.М. Шуйцев // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование». – 2011. – № 4 (23). – С. 31. – Режим доступа : <http://ofernio.ru/portal/newspaper.php>
7. Степанов, В.А. Литье металла : учеб. видеофильм [Электронный ресурс] / В.А. Степанов, В.И. Доронин, С.А. Булыгин, А.М. Шуйцев // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование». – 2012. – № 6 (37). – С. 19. – Режим доступа : <http://ofernio.ru/portal/newspaper.php>

Е.В. Богомолова, А.А. Дунаев

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА» НА ОСНОВЕ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА

Задачный подход позволяет трансформировать содержание обучения в целостный проект деятельности и представить проектируемую деятельность в процессуальной форме. Решение прикладных задач в форме проектной деятельности позволит подготовить выпускников к профессиональной работе, сделает их конкурентоспособными на рынке труда.

профессиональные компетенции, бакалавр, прикладная информатика, задачный подход, задача, учебная задача, прикладная задача.

В условиях социально-экономического, технологического и политического развития России, перехода мирового сообщества к информационно-индустриальной модели развития устойчиво растет спрос на специалистов, подготавливаемых в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 2-го поколения по специальности «Прикладная информатика (по областям)».

Сегодня от специалистов по информационным технологиям (ИТ) требуются умение анализировать и структурировать прикладные задачи в той или иной области применения, способность к активной деятельности по созданию прикладных программно-информационных комплексов, эксплуатации информационных систем предприятий и организаций для информатизации различных сфер человеческой деятельности. У таких специалистов должны быть сформированы творческое и системное мышление, профессионально важные личностные качества, высокая позитивная мотивация к профессиональной самореализации, базовые навыки решения профессиональных задач. Это ориентирует систему их профессиональной подготовки на мировые стандарты качества образовательных услуг, оптимизацию методов и средств обучения, применение современных образовательных подходов.

Формирование основных профессиональных компетенций бакалавров по направлению «прикладная информатика» целесообразно осуществлять на основе задачного подхода.

Задачи рассматриваются и исследуются в философии, социологии, психологии, педагогике, науковедении, нейрофизиологии, логике, математике, системологии, кибернетике и других науках. Им посвящаются междисциплинарные исследования (в частности, связанные с разработкой баз знаний).

Согласно общему определению задачи, сформулированному Г.А. Баллом, обязательными компонентами задачи являются ее предмет, находящийся в исходном состоянии, и модель требуемого состояния (эта модель отождествляется с требованием задачи)¹. Данное понятие задачи является широким и пригодно для определения любых задач, рассматриваемых в различных науках.

В педагогике под учебной задачей понимается специфический вид даваемого учащимся задания, которое требует от них более или менее развернутых мыслительных действий – продуктивных или репродуктивных. Учебная задача должна включать в себя некоторые требования к решающему ее субъекту (обучающемуся). Полноценное решение учебной задачи не ограничивается получением верного «ответа» на поставленный в условии вопрос. Оно должно удовлетворять и дополнительным требованиям. В частности, верный ответ «должен быть получен не любой ценой, а с минимальными затратами»; решение задачи не должно сводиться к механическому, без понимания сути, выполнению операций над заданными величинами. Полный эффект достигается только тогда, когда обучающийся осознает, что он не только получил верный ответ на поставленный в задаче частный вопрос, но и полностью разобрался в тех процессах, явлениях, состояниях, которые связаны с решаемой задачей².

Выделяют мыслительные, мнемические, перцептивные, имагинативные, коммуникативные и другие учебные задачи.

¹ Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. М. : Педагогика, 1990. С. 31.

² Там же. С. 175.

При задачном подходе, применение которого в учебном процессе достаточно подробно рассмотрено в работах Г.А. Балла, Е.В. Бондаревской, И.К. Журавлева, И.А. Колесниковой, Г.С. Костюка, Е.И. Машбица, В.М. Монахова, В.В. Серикова, Г.П. Щедровицкого, понятие учебной задачи трактуется широко.

По Г.А. Баллу, при задачном подходе учебная деятельность имеет заданную структуру, т.е. осуществляется как решение специфических учебных задач. И, независимо от того, какая форма обучения используется, «выступает ли в качестве источника учебной информации печатный текст, или живое слово учителя, или, скажем, кинофильм, в любом случае целесообразно проектировать систему учебных задач, решение которых должно обеспечить овладение требуемыми знаниями и умениями, способствовать умственному и, шире, личностному развитию учащихся»¹. Исследователь считает, что правильное использование задачного подхода, с учетом неоднозначности соотношений средств теории задач с компонентами «живого» педагогического процесса, не несет в себе угрозы его «засушивания», а, напротив, позволяет достигнуть в нем большего разнообразия и расширить его развивающие возможности.

На развивающие возможности задачного подхода и комфортные условия, которые данный подход позволяет создать для личностного развития обучающихся, указывал также В.М. Монахов.

Задачный подход как систему педагогических действий, направленных на создание культурной, развивающей среды обучения и обеспечивающих овладение обучающимися содержанием обучения на основе обмена смыслами, индивидуальными особенностями, способами учения и личностного развития, рассматривала Е.В. Бондаревская.

Считая использование задачного подхода одним из важнейших условий для полноценного проявления и развития собственно личностных функций обучающихся, В.В. Сериков обратил внимание на трансформацию при его применении содержания обучения в целостный проект деятельности, представление проектируемой деятельности в процессуальной форме, выявление способов взаимодействия участников в команде, их функций, связей, игровых линий; мотивационное обеспечение на основе создания возможностей самореализации участников, разграничение сфер целесообразной и творчески импровизационной деятельности; использование материально-технических факторов, способствующих эффективности обучения.

И.С. Якиманская исследовала аспект, связанный с субъектным опытом обучающегося: его содержанием, структурой, источниками приобретения, выявлением и использованием образов как особых личностных образований, раскрытием способов мышления, сложившихся в опыте познания каждого обучающегося.

И.А. Колесникова исследовала психолого-педагогические механизмы задачного подхода: внутреннюю логику развития прогнозируемого качества, обеспечение индивидуально-личностной ориентации обучения, возможность импровизации наряду с алгоритмизацией, вариативность действий в условиях неопределенности.

Деятельность ИТ-специалистов может быть представлена как система решения задач. Это относится не только к нормативным, но и к творческим компо-

¹ Балл Г.А. Теория учебных задач ... С. 168.

нентам деятельности. В решении задач прикладной информатики находят выражение не только требования, поставленные перед специалистами извне, но и устремления их собственной личности.

Подготовленность бакалавров по направлению «прикладная информатика» к решению профессиональных задач предполагает наличие у них профессиональных компетенций (ПК) в области научно-исследовательской, проектной, производственно-технологической, организационно-управленческой, социально ориентированной и педагогической деятельности. Формирование данных компетенций на основе задачного подхода предполагает применение в процессе обучения системы задач, каждая из которых должна быть направлена на развитие способностей бакалавров, на формирование у них нескольких основных компетенций. При этом формулировки задач должны быть достаточно общими, в них не должно быть явных указаний на необходимость применения тех или иных уже освоенных обучающимися способов действий. Задачи должны иметь практическую направленность, способствовать приобретению новых знаний и применению уже усвоенных способов действий в реальных ситуациях, усиливать мотивацию к обучению.

Мы считаем полезным с бакалаврами по направлению «прикладная информатика» сначала на занятиях по методам оптимизации, а затем на практикуме с помощью компьютера решать прикладные задачи по следующей проблематике:

1) исследование системы управления «умного дома» методами теории массового обслуживания, выявление резервов оптимизации экономических показателей и возможного расширения функций домофона как «ядра» системы управления «умного дома»¹;

2) комплексный статистический анализ variability сердечного ритма (BCP) на основе модифицированного метода взвешенных условных средних с целью уменьшения объема вычислений, упрощения алгоритма и программы работы прибора «Диакор 01», созданного на кафедре информатики и вычислительной техники Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Системы контроля и управления «умного дома», которые применяются не только для сбора и обработки информации, но и для управления в теории массового обслуживания, называются обслуживающими системами. Их разработка невозможна без предварительного исследования процесса управления методами математического или имитационного моделирования.

Возможность применения формализмов теории массового обслуживания для исследования подсистем управления «умного дома» определяется следующими факторами:

- количество заявок на обслуживание должно быть достаточно велико;
- число каналов (фаз) обслуживающей системы, должно быть фиксированно;
- заявки, поступающие на вход системы должны быть однотипными;
- структура системы (число обслуживающих узлов) должна быть фиксированна;
- последовательность обработки заявки на обслуживание должна быть неизменной;
- время обслуживания заявки, по возможности, должно быть фиксированно;

¹ См.: Дунаев А.А., Лихачёв В.Е., Гущин Е.Е. Моделирование и оптимизация системы экологической безопасности «умного дома» методами теории массового обслуживания // Биометрическая радиоэлектроника. 2012. № 7. С. 80–84.

– количество приоритетов обслуживания должно быть минимальным.

Решая данную задачу, бакалавры могут исследовать, например, работу системы контроля доступа – домофона и попытаться выявить резервы для расширения его функций, определить возможности разработки на его базе комплексной подсистемы безопасности.

В процессе решения задачи они рассматривают основные факторы, определяющие работу системы, строят одноканальную модель домофона, рассматривают различные варианты состояния и действий системы, рассчитывают параметры системы на практике, проводят анализ и приводят модели к виду, наиболее удобному для расчетов. В результате математическая модель решения задачи оптимизации системы массового обслуживания (СМО) «умного дома» сводится к системе линейных алгебраических уравнений, экономическая оптимизация которой может производиться при известных ограничениях, например, методами линейного программирования, и сведениях о соответствующих затратах на простой, оборудование, обслуживание и т.п. методами математического программирования.

В результате решения данной задачи у бакалавров по направлению подготовки «прикладная информатика» формируются способности:

- демонстрировать общенаучные базовые знания естественных наук, математики и информатики (ПК-1);
 - приобретать новые научные и профессиональные знания при использовании современных образовательных и информационных технологий (ПК-2);
 - понимать и применять в исследовательской и прикладной деятельности современный математический аппарат (ПК-3);
 - решать в составе научно-исследовательского и производственного коллектива задачи профессиональной деятельности (ПК-4);
 - формировать суждения о значении и последствиях своей профессиональной деятельности с учетом социальных, профессиональных и этических позиций (ПК-8);
 - решать задачи производственной и технологической деятельности на профессиональном уровне (ПК-9);
 - применять в профессиональной деятельности современные языки программирования, электронные библиотеки и пакеты программ (ПК-10)
- и др.

Современные методы обработки биоэлектрических сигналов (БЭС) реализуются с помощью либо компьютера, либо микропроцессорной техники, при этом их стоимость и сложность определяются в основном структурой и количеством выполняемых операций. Одним из перспективных путей повышения эффективности корреляционного, спектрального и других видов статистического анализа является разработка адаптивных методов, пригодных для исследования достаточно широкого класса БЭС. Одним из способов, позволяющих оперативно, т.е. в режиме реального времени, решать эти задачи, является корреляционно-спектральный анализ на основе модифицированного метода взвешенных условных средних (ВУС)¹.

Решая задачу проведения комплексного статистического анализа variability сердечного ритма, бакалавры выбирают один из алгоритмов оценки нормированной корреляционной функции; проводят анализ дискретных и непре-

¹ См.: Дунаев А.А., Гуржин С.Г., Жалненкова Л.П. Комплексный статистический анализ variability сердечного ритма на основе модифицированного метода взвешенных условных средних // Биометрическая радиоэлектроника. 2012. № 7. С. 44–48.

рывных процессов с произвольными распределениями на основе адаптивного алгоритма; выполняют спектральный анализ случайных процессов по взвешенным условным средним; оценивают количество вычислительных операций при косвенном методе вычисления нормированной спектральной плотности по результатам корреляционного анализа адаптивным методом по ВУС, дискретным преобразованием Фурье и быстрым преобразованием Фурье. В результате удается существенно (в 300–500 раз) уменьшить объем вычислений, упростить алгоритм и программу работы устройства «Диакор 01».

Применение задачного подхода для формирования профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки «прикладная информатика» позволяет подготовить их к высокопрофессиональной деятельности по формализации решений прикладных задач информационных систем (ИС), разработке проектов автоматизации и информатизации прикладных процессов, реализации проектных решений с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и технологий программирования, внедрению проектов автоматизации решения прикладных задач и созданию ИС; по управлению проектами информатизации предприятий и организаций, обеспечению качества автоматизации и информатизации решения прикладных задач и созданию ИС и др. Выпускники становятся конкурентоспособными на рынке труда, могут эффективно участвовать в управлении информационными процессами, ресурсами, системами, сервисами разного уровня и масштаба – на предприятиях, в регионах, в органах управления экономическим развитием, в сетевых компаниях, могут продолжить образование в магистратуре по направлению «Прикладная информатика», а в дальнейшем и в аспирантуре.

Список использованной литературы

1. Балл, Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект [Текст]. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Дунаев, А.А. Комплексный статистический анализ variability сердечного ритма на основе модифицированного метода взвешенных условных средних [Текст] / А.А. Дунаев, С.Г. Гуржин, Л.П. Жалненкова // Биометрическая радиоэлектроника. – 2012. – № 7. – С. 44–48.
3. Дунаев, А.А. Моделирование и оптимизация системы экологической безопасности «умного дома» методами теории массового обслуживания [Текст] / А.А. Дунаев, В.Е. Лихачёв, Е.Е. Гуцин // Биометрическая радиоэлектроника. – 2012. – № 7. – С. 80–84.



Психологическая, педагогическая науки и практика

И.В. Ильина, А.В. Поздняков

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Предлагается сущностная характеристика суицидального поведения подростков; выявляются социально-демографические, социально-экономические, индивидуально-психологические факторы риска; раскрываются психологические и социально-педагогические основы профилактики суицидального поведения подростков.

подросток, социально-педагогическая работа, суицид, суицидальное поведение, социальная норма, патология, социальная аномия, социальное окружение.

Распространившийся в последние годы термин «суицидальное поведение» объединяет в себе все проявления суицидальной активности – мысли, намерения, высказывания, угрозы и попытки покушения. Особым многообразием отличаются суицидальные проявления в подростковом возрасте.

Появилось множество суицид-теорий, в которых авторы пытаются определить причины, мотивы, типологии самоубийств. Возникает и множество новых терминов, которые ранее в теории и практике не встречались. Так, А.Г. Амбрумова выделяет самоубийства (истинные суициды) и попытки самоубийства (незавершенные суициды). Бруксбэнк говорит о суициде и парасуициде, определяя суицид как намеренное самоубийство, а парасуицид – как акт намеренного самоповреждения, не приводящий к смерти¹. По мнению А.Е. Личко, суицидальное поведение у подростков бывает демонстративным, аффективным и истинным. Е. Шир выделяет такие типы суицидального поведения у подростков, как преднамеренное, неодолимое, амбивалентное, импульсивное и демонстративное, причем первые два типа, по данным автора, встречаются у подростков крайне редко (менее чем у 1 %), третий, четвертый и пятый типы – соответственно у 25, 18 и 56,3 %².

В последние годы стали рассматриваться такие понятия, как «пресуицид» и «постсуицид». Одни авторы под пресуицидом понимают отрезок времени,

¹ См.: Амбрумова А.Г. Индивидуально-психологические аспекты суицидального поведения. Сб. трудов НИИ психиатрии МЗ РСФСР. М., 1978. Т. 82. С. 44–58.

² См.: Мафсон Л., Моро Д., Вейсман М., Клерман Д. Подросток и депрессия. Межличностная психотерапия. М., 2003.

предшествующий суицидальному действию, другие – психическое состояние, предшествующее суициду. Большинство отечественных суицидологов под понятием «пресуицид» подразумевают состояние личности, обуславливающее повышенную по отношению к норме вероятность совершения суицидального акта. В литературе часто встречаются термины «аутоотравматизм», «аутоагрессивный акт», которые нередко отождествляют с суицидальными действиями. Если конечной целью аутоагрессивного акта является самоубийство, его следует относить к суицидальным действиям. В то же время нет оснований, например, относить к суицидальным действиям умышленное членовредительство или аутоагрессивные акты людей, находящихся в состоянии психоза.

В современной психолого-педагогической литературе, особенно западной, широко распространены понятия «аутодеструктивного» или «саморазрушительного» поведения. А.Г. Амбрумова не без основания считает, что существует ряд взаимопереходящих форм саморазрушительного поведения, крайней точкой которого и является суицид¹. К саморазрушительному поведению наряду с суицидальным относят злоупотребление алкоголем, наркотиками, сильнодействующими медикаментозными средствами, а также курение, намеренную рабочую перегрузку, упорное нежелание лечиться, рискованную езду на автотранспортных средствах, особенно управление автомобилем и мотоциклом в нетрезвом состоянии.

Интерес исследователей к саморазрушительному поведению, к сожалению, не напрасен: активность в изучении данного феномена обусловлена участвовавшими случаями суицидального поведения, особенно среди подростков. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), ежегодно в мире кончат самоубийством более 500 тысяч человек. Число же суицидальных действий значительно больше – оно исчисляется миллионами. Для сопоставления: в 80-х годах XX века эти показатели были более постоянны. Высокий уровень самоубийств отмечался в ФРГ, ГДР, Австрии, Дании, Швейцарии, Венгрии, Чехословакии; более низкий – в Болгарии, Ирландии, Испании, Индии. В США средний уровень самоубийств составлял 25–29 человек на 100 тысяч населения в год, в СССР – 23–24 человека.

С.В. Бородин и А.С. Михлин, проанализировав состояние самоубийств в 43 странах мира за последние 15–20 лет, пришли к выводу, что в подавляющем большинстве этих стран наблюдается тенденция роста числа самоубийств. Это особенно характерно для экономически развитых стран со значительным удельным весом городского населения. Особенно это характерно для государств северной и центральной Европы. По данным авторов, уровень самоубийств выше в тех странах и среди тех слоев населения, где выше материальный уровень жизни. Это ярко иллюстрируется примером США, где на протяжении многих лет уровень самоубийств среди белых отмечался в 2–2,5 раза выше, чем среди чернокожих².

Особую тревогу в последние 15–20 лет вызывает рост самоубийств среди подростков и юношей. По данным регионарного бюро ВОЗ, количество самоубийств среди лиц в возрасте 15–24 лет за последние 15 лет увеличилось в 2 раза и в ряду причин смертности во многих экономически развитых странах суициды

¹ См.: Амбрумова А.Г. Социальная дезадаптация и суицид. Сб. трудов НИИ психиатрии им. Асатиани, 1974. Т. 19–20. С. 47–49.

² См.: Амбрумова А.Г., Бородин С.В., Тихоненко В.А. Превентивная суицидологическая служба (принципы и формы медико-социальной помощи населению). Сб. трудов НИИ психиатрии МЗ РСФСР. М., 1978. Т. 82. С. 198–214.

стоят на 2–3-м месте. Во Франции число самоубийств среди подростков за последние 10 лет утроилось и теперь не уступает количеству несчастных случаев на автострадах. В США количество суицидов в возрастной группе 15–19 лет за этот же период удвоилось и достигало 5000 в год. В 1978 году в США по всем возрастным группам было зарегистрировано 13 суицидов на 100 тысяч населения (29000 суицидов), среди важнейших причин смертности суициды заняли 10-е место. В то же время в возрастной группе от 15 до 24 лет суициды составляли 41 на 100 тысяч населения соответствующего возраста и заняли 3-е место среди причин смертности. За последние 30 лет частота суицидов в США среди юношей 15–19 лет возросла на 300 %, девушек – на 200 %.

А.Г. Амбрумова, обследовав 770 детей, подростков и юношей с суицидальным поведением, показала, что в допубертатном возрасте (до 13 лет) попытку самоубийства совершили 14,4 % подростков, в пубертатном (13–16 лет) – 51,8 % и постпубертатном (17–18 лет) – 33,8 %. Самыми молодыми из суицидентов были дети 7 лет. Большинство (80,8 %) в группе обследованных составили девочки. Наиболее частыми способами покушений и суицидальных попыток у девочек были отравления, у мальчиков – порезы вен и повешение. У 5 % девочек, совершивших попытку самоубийства в возрасте старше 13 лет, была обнаружена беременность.

Каковы же причины суицидального поведения у подростков? Еще Эмиль Дюркгейм выделил четыре основных мотива суицидов: альтруистический и эгоистический, с одной стороны, фаталистический и аномический – с другой. В работе 1897 года «Самоубийство» он утверждал, что самоубийство, которое в то время считалось чисто личностным феноменом, может быть объяснено как реакция человека на особенности общества, в котором он проживает. Э. Дюркгейм установил взаимосвязь суицида как поступка конкретного индивида с окружением, в котором он существует.

Согласно теории Дюркгейма, существует три вида суицидов – эгоистический, аналитический и альтруистический. Большинство суицидентов эгоистичны. Саморазрушение в этом случае объясняется тем, что индивид чувствует себя отчужденным и разьединенным с обществом, семьей и друзьями. Аномический (от *аномия* – бесправие) самоубийца – человек, который терпит неудачу в адаптации к социальным изменениям. Такие суициды часты во времена общественных кризисов, таких, как экономическая депрессия, или, наоборот, во времена процветания, когда суициды совершают нувориши, которые не могут приспособиться к новым для них стандартам жизни. Последним типом является альтруистическое самоубийство, при котором авторитет группы над индивидом столь велико, что он теряет свою идентичность и жертвует собой на благо общества.

Действительно, сознательный уход из жизни возможен во имя какой-то большой цели, убеждений, ради спасения людей и т.д. Такие поступки, совершаемые по альтруистическим мотивам, высоко оцениваются обществом. Однако в подростковом возрасте мотивы суицидальных действий чаще всего эгоистические. Впрочем, такой вывод не всегда правомочен в том случае, если мы имеем дело с подростками-сектантами, членами сатанинских групп и неформальных объединений деструктивной направленности (пример – «эмо», «готы»). Малая изученность этих групп не позволяет порой опереться на уже наработанные и проверенные теории. Дюркгейм ввел понятие «аномии» как типа социально-психологической изоляции, наступающей при ослаблении связей, соединяющих индивида с его соци-

альной средой. Аномическое самоубийство, по Дюркгейму, является результатом тяжелого разногласия между личностью и окружающей его средой¹.

И это разрыв не только коммуникативный. Это, скорее, душевный и духовный разрыв между людьми. В этой связи профессор В.Т. Лисовский указывал на возникновение конфликта поколений, который не исчерпывается традиционным для любого общества расхождением «отцов» и «детей» во взглядах на одежду, прическу, музыку, танцы и манеры поведения. По его мнению, в России подобный конфликт касается философских, мировоззренческих, духовных основ развития общества и человека, базисных взглядов на экономику, производство, материальную жизнь. Поколение «отцов» оказалось в положении, когда передача материального и духовного наследия преемникам практически отсутствует. Подавляющее большинство социальных ценностей, которыми жили «отцы», в новой исторической ситуации в утратили практическое значение и, в силу этого, не наследуются «детьми», поскольку неприемлемы ни для настоящей, ни для будущей жизни. В современном российском обществе налицо разрыв поколений, отражающий разрыв исторического развития. Это негативно сказывается на формировании социально зрелого человека в семье и школе. В такой ситуации зрелое поведение взрослого человека интерпретируется подростком как поведение «неудачника».

Меняется современная семья. Изменяются ценности и стереотипы поведения ее членов. В целом же следует отметить важное с точки зрения семейного фактора суицидального поведения подростка его нежелание мыслить, «как родители», и строить свою жизнь, «как они». Их мировоззрение кажется подросткам, по меньшей мере, архаичным, не способствующим выживанию в глобализирующемся мире. Экуменические (глобализаторские) ценности усваиваются им более легко и с удовольствием, мироощущение же родителей ставит некоторые поведенческие запреты, с чем гордое чадо не хочет мириться.

Однако такой сложный вид деятельности, как суицидальное поведение, обусловлен, как правило, не одним, а несколькими одновременно действующими и взаимодействующими мотивами, образующими развернутую систему мотивации действий и поступков человека. Мотивы могут быть осознанными, высшими (интересы, убеждения, стремления, страсти, идеалы) и неосознанными, низшими (установки, влечения и т.п.). Одной из основных движущих жизненных сил человека, определяющих его активность, наряду с различного рода потребностями (естественными, культурными и т.д.) является цель. Цель может меняться, формироваться в процессе жизни, но она обязательно должна быть, иначе жизнь становится бесперспективной.

Суицидальное поведение подростков часто объясняется тем, что молодые люди, не имея достаточного жизненного опыта, не в состоянии правильно определить цель своей жизни и наметить пути ее достижения. И.П. Павлов объяснял самоубийство утратой «рефлекса цели». В связи с этим он писал: «Рефлекс цели имеет огромное жизненное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас. Жизнь только для того красива и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели, или с одинаковым пылом переходит от одной цели к другой... Наоборот, жизнь перестает привязываться к себе, как только исчезает цель. Разве мы не читаем весьма часто в записках,

¹ См.: Шнейдман Э. Душа самоубийцы : пер. с англ. М. : Смысл, 2001.

оставленных самоубийцами, что они прекращают жизнь потому, что она бесцельна. Конечно, цели человеческой жизни безграничны и неистощимы. Трагедия самоубийцы в том и заключается, что у него происходит чаще всего мимолетное и только гораздо реже продолжительное задерживание, торможение, как мы, физиологи, выражаемся, рефлекса цели»¹. И.П. Павлов категорически отвергает мнение о том, что все лица, совершившие суицидальное действие, являются душевнобольными.

Рассматривая причины самоубийств подростков, А.Е. Личко наиболее частыми среди них называет:

- 1) потерю любимого человека;
- 2) состояние переутомления;
- 3) уязвленное чувство собственного достоинства;
- 4) разрушение защитных механизмов личности в результате употребления алкоголя, гипногенных психотропных средств и наркотиков;
- 5) отождествление себя с человеком, совершившим самоубийство;
- 6) различные формы страха, гнева и печали по разным поводам².

Д.Д. Федотов и его коллеги отмечают, что суицидальные попытки и намерения (по типу истерических реакций) чаще всего возникают у подростков в ответ на систематическое словесное унижение, игнорирование их мнения близкими, ущемление самостоятельности, конфликтные ситуации, связанные со злоупотреблением алкоголем и приемом других наркотических средств, вследствие присущих данному возрасту сексуальных проблем.

Суициды и покушения, обусловленные психическими расстройствами (аффективно-шоковые и депрессивные реакции), по данным ряда авторов, чаще возникают в результате незаслуженного наказания или унижения, исходящих от родителей и друзей, оскорбления чувства дружбы и любви, исключения по разным причинам из учебного заведения, измены³.

А.А. Султанов, изучая причины суицидального поведения у практически здоровых подростков и юношей, выделил три основные группы:

- 1) дезадаптация, связанная с нарушением социализации, когда место молодого человека в социальной структуре не соответствует уровню его притязаний;
- 2) конфликты с семьей, чаще всего обусловленные неприятием системы ценностей старшего поколения;
- 3) алкоголизация и наркотизация как почва для возникновения суицидальной ситуации и предпосылок для быстрой ее реализации.

Каковы же факторы суицидального поведения? Какие условия жизни молодого человека способствуют, а какие препятствуют самоубийству?

Вероятность совершения суицидальных действий определяют разнообразные факторы: индивидуальные психологические особенности человека и национальные обычаи, возраст и семейное положение, культурные ценности и уровень потребления психоактивных веществ, время года и т.д. С определенной долей условности все известные факторы суицидального риска можно разделить на социально-демографические, медицинские, природные, индивидуально-

¹ Цит. по: Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Минск., 1988.

² См.: Мафсон Л., Моро Д., Вейсман М., Клерман Д. Подросток и депрессия. Межличностная психотерапия. М., 2003.

³ См.: Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение ...

психологические. Попробуем перечислить их с поправкой на подростковый возраст.

Социально-демографические факторы риска

Возраст. Суицидальные акты встречаются практически в любой возрастной группе. Так, имеются данные о суицидальных попытках у детей 3–6 лет, хотя суицидальное поведение у детей до 5 лет встречается крайне редко. Чаще всего молодежь совершает суициды в возрасте от 15 до 24 лет, что связано с высокими требованиями к адаптационным механизмам личности, предъявляемым именно в этом возрасте.

Пол. Женщины чаще совершают попытки самоубийства, избирая при этом менее мучительные и болезненные способы, чем мужчины; однако у мужчин суицид чаще носит завершённый характер. Так, соотношение суицидальных попыток у женщин и мужчин составляет примерно (2–3) : 1, но по количеству суицидальных попыток, самоубийств и актов самоповреждений, взятых вместе, мужчины опережают женщин.

Образование и профессия. Чаще всего суициды совершают безработные, а также лица с высшим образованием и высоким профессиональным статусом. Уровень парасуицидов выше среди лиц со средним образованием и невысоким социальным статусом.

Место жительства. Количество самоубийств среди городских жителей заметно выше, чем в сельской местности. Выявлена прямо пропорциональная зависимость между плотностью населения и частотой самоубийств. Даже в пределах одного города частота завершённых самоубийств выше в центральной его части, а незавершённых – на окраинах.

Семейное положение и особенности внутрисемейных отношений оказывают значительное влияние на суицидальный риск.

Среди суицидентов преобладают лица, имевшие в детстве приемных родителей, воспитывавшиеся в интернате или имевшие только одного из родителей. Существенное влияние оказывает также социально-психологический тип семьи. Суицидоопасные состояния, в частности, легче возникают в семьях дезинтегрированных (где отсутствует эмоциональная и духовная сплоченность), дисгармоничных (с рассогласованием целей, потребностей и мотиваций членов семьи), корпоративных (когда возложенные обязанности член семьи выполняет лишь при условии такого же отношения к обязанностям других членов семьи), консервативных (в которых члены семьи неспособны сохранить сложившуюся коммуникативную структуру под давлением внешних авторитетов) и закрытых (с ограниченным числом социальных связей у членов семьи)¹.

Родительские семьи суицидентов характеризуются аффективным беспорядком отношений и открытыми конфликтами между их членами. Матерям свойственны истероидные черты характера. У отцов преобладают шизоидные и эпилептоидные черты, часто сопровождающиеся чужаковатостью, жестокостью, безразличием. Все это порождает холодную атмосферу в семье, запущенность детей, их психологическую дистанцию от родителей. В связи с занятостью собственными, чаще личными, переживаниями в такой семье можно наблюдать отсутствие тепла, равнодушие и лишь формальную заинтересованность родителей делами

¹ См.: Шнейдман Э. Душа самоубийцы ...

детей. Иногда родители проявляют открытый негативизм. В ситуации разрушенной семьи нередко повышено жесткие требования, предъявляемые в отрочестве ребенку одним из родителей. Для суицидентов характерно постоянное чувство отсутствия заботы окружающих.

Два обстоятельства в семье имеют особенно тесное отношение к последующей аутоагрессии:

– ранние утраты (депривация, связанная со смертью, уходом из семьи или разводом родителей, искажает психическое развитие детей);

– дисгармоничное воспитание (хроническая конфликтно-деструктивная атмосфера в семье приводит к возникновению отрицательных образов родителей. Отвержение матерью, жестокое обращение отца, предпочтение, оказываемое другому ребенку, несомненно, усиливают суицидальные тенденции).

Социально-экономические факторы

В период войн и революций число самоубийств значительно уменьшается, а во время экономических кризисов увеличивается. По данным ВОЗ, частота самоубийств прямо пропорциональна степени экономического развития страны. Самоубийства случаются как среди бедных, так и среди богатых людей, при этом последние более остро реагируют на финансовые потери, связанные с кризисом.

При оценке суицидального риска предлагается также учитывать следующие биографические факторы:

– гомосексуальная ориентация (подростки обоих полов и взрослые мужчины);

– суицидальные мысли, намерения, попытки в прошлом;

– суицидальное поведение родственников, близких, друзей, других значимых лиц (религиозные лидеры, кумиры поп-культуры и т.д.).

Индивидуально-психологические факторы

Часто в формировании суицидального поведения ведущую роль играют личностные и характерологические особенности. Однако поиски связей между отдельными чертами личности и готовностью к суицидальному реагированию, как и попытки создания однозначного «психологического портрета» суицидента, не дали результатов. Решающими в плане повышения суицидального риска, вероятно, являются не конкретные характеристики личности, а степень целостности структуры личности, «сбалансированности» ее отдельных черт, а также содержание морально-нравственных установок и представлений. Повышенный риск самоубийства характерен для дисгармоничных личностей, при этом личностная дисгармония может быть вызвана как утрированным развитием отдельных интеллектуальных, эмоциональных и волевых характеристик, так и их недостаточной выраженностью.

Известен ряд психолого-психиатрических факторов суицидального поведения, а именно:

– повышенная напряженность потребностей, стремление к эмоциональной близости, низкая способность к формированию психологических защитных механизмов, неумение ослабить фрустрацию;

- импульсивность, эксплозивность и эмоциональная неустойчивость, повышенная внушаемость, бескомпромиссность и отсутствие жизненного опыта;
- чувство вины и низкая самооценка;
- гипореактивный эмоциональный фон в период конфликтов, затруднение в перестройке ценностных ориентаций.

В подростковом возрасте вероятность аутоагрессивного поведения в значительной мере зависит от типа акцентуации характера. Вероятность аутоагрессивного поведения велика при циклоидном, эмоционально-лабильном, эпилептоидном и истероидном типах.

Циклоидный тип. Суицидальные действия обычно совершаются в субдепрессивной фазе на высоте аффекта. Потенцируют суицид публично нанесенная обида, унижение, цепь неудач, наталкивающие подростка на мысли о собственной никчемности, ненужности, неполноценности.

Эмоционально-лабильный тип. Суицидальные действия совершаются в период острых аффективных реакций интрапунтивного типа. Суицидальное поведение аффективно, принятие решения и его исполнение осуществляются быстро, как правило, в тот же день.

Эпилептоидный тип. Суицидальные действия совершаются в период аффективных реакций, которые чаще бывают экстрапунтивными (агрессивными), но могут трансформироваться в демонстративное суицидальное поведение.

Истероидный тип. Для них характерны демонстративные и демонстративно-шантажные суицидальные попытки.

К индивидуальным факторам суицидального риска следует отнести и содержание морально-эстетических норм, которыми личность руководствуется. Высокая частота суицидальных поступков, суицидальное поведение наблюдаются в тех социальных группах, где существующие моральные нормы допускают, оправдывают или поощряют самоубийство при определенных обстоятельствах: в молодежной субкультуре как доказательство преданности и мужества; среди определенной категории лиц по мотивам защиты чести; самоубийство престарелых лиц и больных с хроническими заболеваниями; эпидемии самоубийства среди религиозных сектантов и т.п.¹

Существуют и другие группы факторов суицидального поведения – медицинский, природный, нуждающиеся в специальном анализе, поскольку выходят за рамки собственно психолого-педагогических аспектов аутоагрессии.

Отметим, однако, что, несмотря на свою значимость в отдельности, рассмотренные причины суицидального поведения подростков не так фатальны. Риск суицидального поступка возрастает, если достигается «критическая масса». При чем происходить это может на фоне искусственного размывания и утраты целыми поколениями целевых установок и ценностей. На наш взгляд, именно дефицит или полная атрофия ценностных установок, целевых ориентиров духовного порядка является «детонирующим» устройством для суицидального поведения. Если рассмотреть факты и цифры, иллюстрирующие ситуацию суицидального поведения человечества, то неизбежен вывод о том, что по всему миру начиная с 90-х годов XX века происходит заметный рост числа суицидов, превышающий «среднестатистический» в несколько раз. Случайность ли это? Вероятно, нет. Скорее всего, это «плата» за прогресс цивилизации, за растущий темп и напряжение жизни,

¹ См.: Мафсон Л., Моро Д., Вейсман М., Клерман Д. Подросток и депрессия ...

за стрессы и психологические перегрузки повседневного бытия подростков и взрослых... За каждым таким случаем – реальная судьба человека, счастье или несчастье его близких, несбывшиеся надежды...

Есть и другое мнение, которое его авторы называют «запланированным процессом депопуляции человечества», а в военных кругах этот процесс именуется «информационной войной». Основным направлением ведения информационной войны агрессором, по А.В. Быстрову, является незаметное изменение целевых установок оккупированного духовного пространства в выгодном для него направлении. Главным критерием победы в данной войне является полный отказ завоеванного народа от своей веры, национальных традиций и государственности. Для народа, в отношении которого ведется информационная война, признаком поражения является полное признание морального авторитета культуры агрессора, духовное порабощение. Традиционными целями, на которые направляются основные удары в информационной войне, являются церковь, национальная культура и язык. При этом, как заявляют идеологи и организаторы информационных войн, главная ставка делается на молодежь. Ну, а явными жертвами этой войны являются как раз подростки, совершившие или намеревающиеся совершить суицид.

Если задуматься о том, когда информационная война на территории нашей страны перешла в активную фазу, то неизбежно приходишь к выводу, что это начало 90-х годов XX века, когда на обложки журналов, на экраны телевизоров хлынула развратная и разнузданная продукция информационной цивилизации. Именно тогда, как отмечают И. Медведева и Т. Шишова, в массовом порядке в психиатрические больницы стали поступать дети и подростки, не справляющиеся с этими вызовами. Именно в эти годы целая нация заболела таким страшным заболеванием, как «эндогенный психоз», т.е. уход от чужеродной реальности, незаметно навязанных ценностей и мыслей. Большая же часть населения ушла в алкоголизм, стяжательство и безразличие ко всему происходящему.

Понять причины информационных войн без религиозного осмысления невозможно, как, впрочем, и сами суицидальные проявления человека, так как в большинстве случаев они не рождаются спонтанно внутри самого человека, а имеют внешнюю природу. В «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевский описывает нечто подобное упомянутому выше. Он отмечает, что вместо христианской идеи спасения посредством теснейшего нравственного и братского единения наступают материализм и слепая, плотоядная жажда личного материального обеспечения», «идея жидовская охватывает весь мир», «верхушка иудеев воцаряется все сильнее и тверже и стремится дать миру свой облик и свою суть»¹.

Нельзя не обратить внимание на то, что способы и средства информационной войны становятся все более циничными и бескомпромиссными. Результат – искалеченные, лишенные любви, преждевременно состарившиеся души молодых людей. Исправить сложившуюся ситуацию могла бы только четкая, независимая, патриотически ориентированная православная власть, не зависящая от влияния мировой «элиты». К сожалению, современная власть в России почти ничего не делает, чтобы уберечь подростков и юношество от преждевременного ухода из жизни, обеспечить условия для полноценной реализации каждым человеком своих способностей и талантов на общее благо.

¹ Цит. по: Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение ...

Какие же рекомендации можно дать специалистам различных уровней, дабы упредить и минимизировать риск аутоагрессии подростков, вероятности суицидального поведения с их стороны?

К возможным рекомендациям практическим психологам и социальным педагогам следует отнести существующие психокоррекционные методы (индивидуальные, направленные на личность подростка):

- обучение подростков навыкам саморегуляции своего поведения и отношений;

- обучение социальным навыкам и умениям преодоления стресса;

- оказание подросткам социальной поддержки с помощью семьи, школы, друзей и т.д.;

- социально-психологический тренинг по проблемам разрешающего поведения, поиску, восприятию и оказанию социальной поддержки, индивидуальные и групповые психокоррекционные занятия по повышению самооценки, развитию адекватного отношения к собственной личности, эмпатии;

- овладение навыками практического применения активной стратегии решения проблем, совершенствования поиска социальной поддержки, психологической коррекции пассивного избегания, увеличение уровня самоконтроля, замена «значимых других»;

- выработка мотивации на достижение успеха на основе тренинга поведенческих навыков;

- использование библиотерапии, святоотеческих источников, художественной литературы.

Методы и средства, применяемые психологом, могут быть очень разными, однако цель этой работы должна сводиться к формированию адекватного мировоззрения, в котором четко отражались бы предназначение человеческой жизни, ее значимость, ценность, уникальность и неповторимость.

Обязательным должно быть применение таких социально-педагогических методов:

- работа с семьей подростка, направленная, как и работа с самим подростком, на формирование целевых ориентиров, выходящих за рамки повседневной, чисто материальной жизни;

- налаживание контактов с церковными приходами, приглашение для бесед священнослужителей, обращение просьб о здравии подростков, находящихся в наиболее опасном положении;

- установление (на уровне администрации школы) контактов с Дворцами пионеров, секциями, армейскими подразделениями с целью расширения социальных контактов и кругозора подростка, заполнения его свободного времени полезным или хотя бы нейтральным делом.

Список использованной литературы

1. Амбрумова, А.Г. Индивидуально-психологические аспекты суицидального поведения [Текст]. Сб. трудов НИИ психиатрии МЗ РСФСР. – М., 1978. – Т. 82. – С. 44–58.

2. Амбрумова, А.Г. Превентивная суицидологическая служба (принципы и формы медико-социальной помощи населению) [Текст] / А.Г. Амбрумова, С.В. Бородин, В.А. Тихоненко. Сб. трудов НИИ психиатрии МЗ РСФСР. – М., 1978. – Т. 82. – С. 198–214.

3. Амбрумова, А.Г. Социальная дезадаптация и суицид [Текст]. Сб. трудов НИИ психиатрии им. Асатиани. – М., 1974. – Т. 19–20. – С. 47–49.
4. Ефимова, О.И. Суицидальное поведение в подростковом возрасте и возможности его профилактики [Текст] // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 11 – С. 93–95.
5. Ефремов, В.С. Основы суицидологии [Текст]. – М., 2004.
6. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков [Текст]. – Минск, 1988.
7. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков [Текст]. – М., 1977. – С. 72–8.
8. Мафсон, Л. Подросток и депрессия. Межличностная психотерапия [Текст] / Л. Мафсон, Д. Моро, М. Вейсман, Д. Клерман. – М., 2003.
9. Менделевич, В.Д. Аддиктивное поведение, креативность и самоактуализация. Проблемы девиантного поведения молодежи в современном обществе [Текст] / В.Д. Менделевич [и др.] // Сб. тез. науч. конф. с междунар. участием. – СПб., 2001. – С. 62.
10. Федотов, Д.Д. О сохранении психического здоровья [Текст]. – М., 1975.
11. Шнейдман, Э. Душа самоубийцы [Текст] : пер. с англ. – М. : Смысл, 2001.

В.А. Голубева, Н.А. Фомина

ОСОБЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ТРУДОЛЮБИЯ ПОДРОСТКОВ-СПОРТСМЕНОВ

В статье представлены результаты системного исследования трудолюбия подростков-спортсменов: соотношение содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, а также особенности корреляционной и факторной структур данного свойства их личности.

личность, подростковый возраст, спортсмен, трудолюбие, содержательно-смысловые составляющие, инструментально-стилевые составляющие, корреляционная структура, факторная структура.

В становлении личности человека особую роль играет трудолюбие, служащее, как утверждали А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, базой для возникновения таких ценных качеств личности, как настойчивость в достижении поставленной цели, сила воли, желание и умение преодолевать трудности и т.д. Трудолюбие как тягу к активной созидательной деятельности, проявляющуюся в поиске возможностей полезного приложения своих сил, в удовлетворении от самостоятельно достигнутых результатов труда, считают одним из чрезвычайно важных, «базовых», свойств личности.

В литературе трудолюбие, которое рассматривается учеными прежде всего в рамках изучения трудового обучения и воспитания, определяется по-разному: как комплекс интересов и склонностей (Ф.И. Иващенко, В.А. Сухомлинский), как любовь и готовность к труду (А.А. Смирнов, В.А. Сухомлинский), как потребность в труде (Л.С. Выготский, В.А. Крутецкий, И.Ф. Сладковский, А.А. Смирнов), как морально-эстетическое чувство (А.С. Макаренко, А.А. Смирнов), как желание и умение трудиться (В.А. Крутецкий, С.Л. Рубинштейн).

О развитости у личности данного свойства свидетельствуют поиск труда и положительное отношение к любому труду, умение заставить себя преодолеть помехи (устомление), притормозить «искушение» заняться другой, более привлекательной деятельностью, а о его отсутствии – избегание труда, лень, отвращение к трудовому усилию, пассивность, неумение заставить себя делать необходимые вещи, положительные эмоции при невозможности заниматься серьезным делом и легкость отвлечения от трудовой деятельности¹.

Особую значимость трудолюбие как свойство личности имеет для спортсменов, так как путь к физическому совершенству в процессе спортивной деятельности связан с добровольным многолетним упорным трудом по преобразованию себя, своей «природы», с преодолением возрастающих нагрузок, нередко весьма тяжелых, требующих максимальной самомобилизации, в процессе которого у спортсмена формируется привычка трудиться с полной отдачей сил, развиваются созидательные способности, т.е. осуществляется не только физическое, но и нравственное, волевое воспитание личности. Учебно-тренировочные занятия, участие в соревнованиях и достижение высоких результатов требуют от спортсменов не только определенных физических качеств, предельного физического и психического напряжения, специальных знаний, навыков и умений, но и личностных свойств, во многом обеспечивающих успешность их спортивной деятельности. Среди этих свойств прежде всего выделяют целеустремленность, упорство и трудолюбие².

Как известно, основа личности, ее самооценка, волевая саморегуляция и важнейшие волевые и морально-нравственные свойства, к которым относится и трудолюбие, формируются в подростковом возрасте, когда появляются сильная тяга к общению со сверстниками, желание самоутвердиться, проявить себя с лучшей стороны и, как следствие, стремление к самовоспитанию, интеллектуальному, личностному и физическому самосовершенствованию.

Огромные возможности для развития личности предоставляют занятия в спортивных секциях и школах. Систематическое выполнение тренировочных заданий, соревновательная деятельность, позволяющая увидеть результаты своего труда, способствуют воспитанию высоких морально-волевых качеств, в том числе трудолюбия, у подростков-спортсменов³.

В связи с этим одной из задач нашего исследования являлось изучение трудолюбия как свойства личности спортсменов подросткового возраста.

Мы исследовали особенности и психологическую структуру данного свойства у 157 подростков в возрасте от 13 до 16 лет (70 девочек и 87 мальчиков), обучающихся в учебно-тренировочных группах детско-юношеской спортивной школы по командным (волейбол, баскетбол, футбол) и индивидуальным (стрельба из лука, легкая атлетика, универсальный бой) видам спорта.

Трудолюбие рассматривалось в рамках многомерно-функционального подхода А.И. Крупнова как системное образование, включающее в себя целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регулятор-

¹ См.: Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности : сб. науч. тр. / отв. ред. Н.И. Рейнвальд. М. : Изд-во УДН, 1988. С. 20–23.

² См.: Кондакова М. Интервью с олимпийским чемпионом Никитой Крюковым. URL : <http://journalisti.ru/?p=23401>

³ См.: Бокс: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных юношеских школ олимпийского резерва / сост. А.О. Акопян [и др.]. М. : Сов. спорт, 2009.

ный и рефлексивно-оценочный компоненты, каждый из которых содержит «гармоническую» составляющую, способствующую развитию данного свойства, и «агармоническую» переменную, затрудняющую этот процесс. Содержательно-смысловой аспект трудолюбия характеризовался целевым (общественно значимые и личностно значимые цели), мотивационным (социоцентричность и эгоцентричность), когнитивным (осмысленность и осведомленность) и продуктивным (предметность и субъектность) компонентами, а его инструментально-стилевая подсистема – динамической (энергичность и аэнергичность), эмоциональной (стеничность и астеничность), регуляторной (интернальность и экстернальность) и рефлексивно-оценочной (операциональные и эмоционально-личностные трудности) составляющими¹.

Как видно из табл. 1, в содержательно-смысловом блоке трудолюбия подростков-спортсменов доминируют личностно значимые цели и осмысленность, в инструментально-стилевом – энергичность, стеничность и интернальность. Статистически значимых различий между характеристиками мотивационного, продуктивного и рефлексивно-оценочного компонентов не обнаружено.

Т а б л и ц а 1

**Выраженность и соотношения переменных
трудолюбия подростков-спортсменов (N=157)**

Компонент	Переменные	Среднее значение	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий
Целевой	Общественно значимые цели	31,71	– 5,265	0,000
	Личностно значимые цели	34,62		
Мотивационный	Социоцентричность	30,22	– 0,361	–
	Эгоцентричность	30,46		
Когнитивный	Осмысленность	34,72	13,746	0,000
	Осведомленность	18,91		
Продуктивный	Предметность	33,69	– 0,988	–
	Субъектность	34,18		
Динамический	Энергичность	29,46	14,140	0,000
	Аэнергичность	16,09		
Эмоциональный	Стеничность	29,55	9,133	0,000
	Астеничность	20,31		
Регуляторный	Интернальность	29,74	9,546	0,000
	Экстернальность	21,96		
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	19,52	0,491	–
	Эмоционально-личностные трудности	19,26		

Примечание. Прочерк означает отсутствие значимых различий.

¹ См.: Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Систем. исслед. личности. М. : Изд-во РУДН, 1995.

Это свидетельствует о том, что большинство подростков-спортсменов, понимая важность трудолюбия для утверждения себя в жизни и для успешности любого дела, в том числе спортивной подготовки, осознанно стремятся реализовывать трудолюбивое поведение, с удовольствием и с полной отдачей сил включаются в работу, развивают у себя это важное для спорта качество. Развитию трудолюбия подростков-спортсменов способствуют хорошая внутренняя саморегуляция, убеждение в том, что все, в том числе успех спортивной деятельности, зависит только от них самих, а также переживание стенических эмоций радости при участии в соревнованиях, удовлетворения от проделанной работы, гордости за хорошо выполненные учебно-тренировочные задания, способность мобилизовать себя для достижения цели.

Однако развитие трудолюбия затрудняется тем, что подростки чаще всего руководствуются личностно значимыми целями, связанными с удовлетворением своих планов и желаний, совершенствованием себя и своих способностей. Впрочем, эгоцентрическая направленность их мотивации, определяемая личными потребностями и интересами, выражена наравне с социоцентрической, связанной с реализацией намерений коллектива и других людей. Возможно, это объясняется некоторой противоречивостью подросткового возраста, когда важны и потребность в самоутверждении, и процесс общения со сверстниками, и коллективные интересы, а также спецификой спортивной деятельности, изначально направленной на достижение некоторого превосходства и победу на соревнованиях.

Различного рода трудности (операциональные или эмоционально-личностные) при реализации трудолюбия спортсменам подросткового возраста присущи в равной и одинаково небольшой степени.

В корреляционной структуре данного свойства у подростков-спортсменов были обнаружены 62 статистически значимые (с уровнем значимости $p < 0,01$) положительные связи между переменными внутри содержательно-смыслового (23) и инструментально-стилевого (17) аспектов.

В содержательно-смысловом аспекте трудолюбия все переменные тесно связаны между собой (табл. 2). Это подтверждает важность и некоторую противоречивость их содержательно-смысловой сферы, о которой мы говорили выше.

Т а б л и ц а 2

Связи между переменными содержательно-смыслового блока трудолюбия подростков-спортсменов

Переменная	Общественно значимые цели	Личностно значимые цели	Социоцентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Предметность	Субъектность
Общественно значимые цели		,638	,451	,391	,343	–	,561	,453
Личностно значимые цели	,638		,403	,480	,336	–	,413	,336
Социоцентричность	,451	,403		,593	,413	,261	,396	,423
Эгоцентричность	,391	,480	,593		,206	,281	,246	,348
Осмысленность	,343	,336	,413	,206		–	,586	,549

Осведомленность	–	–	,261	,281	–	–	–
Предметность	,561	,413	,396	,246	,586	–	,806
Субъектность	,453	,336	,423	,348	,549	–	,806

Как видно из табл. 3, в инструментально-стилевом блоке их невысокая астеничность образовала 6 связей с другими переменными, причем наиболее сильные – с экстернальностью и переменными рефлексивно-оценочного компонента, которые тоже не очень выражены у исследованных спортсменов. Это указывает на то, что к еще большему снижению астенических переживаний приведет уменьшение трудностей различного рода и надежды на везение и внешние обстоятельства.

Т а б л и ц а 3

**Связи между переменными инструментально-стилевого блока
трудолюбия подростков-спортсменов**

Переменная	Энергичность	Аэнергичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Энергичность			,346	–	,352	–	–	–
Аэнергичность	–		–	,472	–	,565	,555	,515
Стеничность	,346	–		,217	,400	–	–	–
Астеничность	–	,472	,217		,237	,585	,531	,525
Интернальность	,352	–	,400	,237		,325	,238	–
Экстернальность	–	,565	–	,585	,325		,606	,560
Операциональные трудности	–	,555	–	,531	,238	,606		,813
Эмоционально-личностные трудности	–	,515	–	,525	–	,560	,813	

Между переменными различных аспектов трудолюбия выявлено 22 корреляции: 7 из них образовала доминирующая у подростков интернальность (с обеими переменными целевого, мотивационного и продуктивного компонентов, а также с осмысленностью) и по 6 связей – энергичность, эгоцентричность и осведомленность (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

**Межаспектные связи переменных
трудолюбия подростков-спортсменов**

Содержательно-стилевой блок	Инструментально-стилевой блок							
	Энергичность	Аэнергичность	Стеничность	Астеничность	Интерналь	Экстерналь	Операциональные	Эмоционально-личност-

					ность	ность	трудно- сти	ные трудно- сти
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Общественно значимые цели	–	–	,209	–	,350	–	–	–

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Личностно значимые цели	–	–	–	–	,317	–	–	–
Социоцентричность	,338	–	–	,233	,325	–	–	–
Эгоцентричность	,207	–	,206	,294	,288	,329	–	–
Осмысленность	,228	–	–	–	,301	–	–	–
Осведомленность	–	,337	–	,268	–	,319	,259	,251
Предметность	,246	–	–	–	,407	–	–	–
Субъектность	,229	–	–	–	,381	–	–	–

Это еще раз подтверждает, что юным спортсменам свойственны устойчивое стремление к проявлению трудолюбия, положительно коррелирующее с социоцентрическими стремлениями не подвести тренера, команду, внести свой вклад в достижение общей победы на соревнованиях и т.п., а также высокий внутренний самоконтроль, умение брать на себя ответственность за свои успехи и неудачи, которое связано с высокой мотивацией, продуктивностью и осознанием важности данного свойства для достижения успехов в спорте, развития личности и самореализации, несмотря на недостаточную эгоцентричность, обнаружившую связь с внешней, экстернальной регуляцией их поведения, ожиданием помощи и достойной оценки своей деятельности от окружающих.

Поверхностное понимание сути и значимости данного свойства коррелирует со всеми его агармоническими инструментально-стилевыми составляющими и может приводить к различного рода трудностям при его реализации.

В факторной структуре данного свойства у спортсменов подросткового возраста мы выделили три фактора (табл. 5).

В первый продуктивно-смысловой фактор вошли обе переменные целевого, мотивационного и продуктивного (с наибольшими значимыми весами) компонентов и осмысленность, еще раз свидетельствующие о возрастных особенностях содержательно-смысловых характеристик подростков, занимающихся спортом. Их трудолюбие в спортивной деятельности мотивировано достижением как личных, так и общественных целей: стремлением реализовать личные намерения, усовершенствовать себя и свои способности, поддержать высокий уровень активности, обрести самостоятельность и независимость, а также достичь общественного признания и добиться уважения. Трудолюбие способствует успеху в спортивной деятельности, укреплению самоуважения и уверенности в себе, самостоятельности и настойчивости, а кроме того – общению, улучшению психологического климата в команде, общественному признанию и т.д.

Второй агармонично-стилевой фактор трудолюбия представлен невыраженными агармоническими стилевыми составляющими – экстернальностью, астеничностью, азнергичностью, операциональными и эмоционально-личностными трудностями (с наибольшими весами), а также осведомленностью.

Это свидетельствует о том, что часть спортсменов подросткового возраста иногда все же надеется на других людей или обстоятельства, переживает отрицательные эмоции, старается избегать ситуаций, где необходимо проявлять трудолюбие, а при проявлении трудолюбия испытывает операциональные трудности, связанные с недостаточным уровнем развития навыков трудолюбивого поведения, и эмоционально-личностные из-за неуверенности и тревоги.

Т а б л и ц а 5

Факторная структура трудолюбия подростков-спортсменов (N=157)

Переменная	Фактор		
	Ф1	Ф2	Ф3
Общественно значимые цели	0,722	0,049	0,196
Личностно значимые цели	0,751	0,064	- 0,043
Социоцентричность	0,714	0,181	0,146
Эгоцентричность	0,617	0,358	0,057
Осмысленность	0,697	- 0,170	0,128
Осведомленность	0,228	0,486	- 0,182
Предметность	0,785	- 0,071	0,206
Субъектность	0,753	- 0,042	0,202
Энергичность	0,238	0,096	0,711
Аэнергичность	- 0,020	0,734	0,159
Стеничность	0,077	0,107	0,805
Астеничность	0,021	0,739	0,246
Интернальность	0,313	0,200	0,712
Экстернальность	0,147	0,801	0,182
Операциональные трудности	0,011	0,842	0,074
Эмоционально-личностные трудности	- 0,158	0,843	0,031

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки.

В третий стенично-энергический фактор данного свойства вошли стеничность, энергичность и интернальность, указывающие на силу и устойчивость, внутреннюю саморегуляцию и положительный эмоциональный фон.

Таким образом, подростки-спортсмены достаточно трудолюбивы, целенаправленно и усердно тренируются, в основном полагаются на себя, учитывая при этом мнение товарищей по секции, тренера и других значимых взрослых и испытывая при этом положительные эмоции. Вместе с тем с ними необходимо проводить целенаправленную работу по повышению значимости общественных целей и социоцентрических мотивов, тем более что особенность спортивной деятельности предполагает постоянное взаимодействие внутри команды, с представителями других команд и т.д.

Список использованной литературы

1. Бокс: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных юношеских школ олимпийского резерва [Текст] / сост. А.О. Акопян [и др.]. – М. : Совет. спорт, 2009.

2. Кондакова, М. Интервью с олимпийским чемпионом Никитой Крюковым [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://journalisti.ru/?p=23401>
3. Крупнов, А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности [Текст] // Систем. исслед. личности. – М. : Изд-во РУДН, 1995.
4. Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности [Текст] : сб. науч. тр. / отв. ред. Н.И. Рейнвальд. – М. : Изд-во РУДН, 1988. – С. 20–23.

А.Д. Николаева

ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ПОЛИЯЗЫЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

В статье доказывается необходимость учета ряда факторов в разработке полиязычных образовательных моделей. Выделены основные критерии определения дву- или полиязычности (поликультурности) школы. Определены основные типы полиэтнических школ национальных регионов России.

полиязычное образование, фактор, классификация, двуязычная образовательная система, критерии полиязычия, типы полиэтнических школ.

Основной составляющей национального самосознания является представление о жизни и культуре других этносов, когда выделяется общее с ними и особенное в своей культуре. Особая роль в этом отводится полиэтнической школе, которая выступает в качестве не только транслятора собственной национальной культуры, но и синтезатора ее с культурами других народов. Представление о других нациях – сложное, многоуровневое образование, включающее отношение к своей родине, к самим себе, к другим народам, к народам России и мира.

Одним из основных механизмов интеграции мирового общества является многоязычие, представляющее собой некое обобщение теоретического и практического опыта взаимодействия различных этносов, обществ и культур. В нашей стране многоязычие требует особого внимания в связи с ростом национального самосознания народов, населяющих ее, необходимостью гармонизации межнациональных отношений, обеспечения новых реальных условий для взаимодействия и взаимообогащения национальных культур, организации обучения неродному языку как процесса приобщения к иноязычной культуре.

Взаимозависимость народов – вероятно, наиболее характерная особенность XXI века. Она охватывает все области общественной жизни и диктует всем народам Земли, особенно тем, язык которых не входит в число общепринятых языков общения, необходимость обеспечить своей молодежи изучение одного или нескольких других языков. Изучение языков почти всегда осуществляется в рамках дву- и даже полиязычного образования, в ситуации взаимодействия не просто двух и более этносов, но двух и более культур (причем в контексте мировой).

Большинство педагогов привыкли исходить из того, что школу можно исчерпывающим образом исследовать с позиций чисто педагогических. Во многих образовательных моделях гипертрофирована роль внутренних факторов образования (касающихся собственно школы) и в неоправданно редуцированном виде отоб-

ражена роль внешних факторов, на фоне которых осуществляется образование. Необходимо же учитывать и внешние, объективные условия развития личности.

Формирование личности всегда находится в функциональной зависимости от определенных условий, а именно: лингвокультурной общности, окружающей среды и текущего момента. Рассмотрим каждое из них.

Лингвокультурная общность. Как писал Л.Н. Гумилев, «...по принятой Аристотелем зоологической систематике, этнос – мельчайшая таксономическая единица, определяемая не столько по признакам соматическому или физиологическому, сколько по поведению. Иными словами, представители одного и того же этноса в определенных критических условиях реагируют сходно, а члены иных этносов по-иному. Собственно, только в этом и проявляется “психический склад”, считающийся одним из признаков нации»¹. Этнос, по определению Аристотеля, «это не сводимая ни на что другое особенность, делающая предмет тем, что он есть»². В понятии этноса сфокусирована пластичность приспособления человеческого коллектива к среде, характерная для многих видов животных и следующим образом описанная М.Е. Лобашевым: «Процессы индивидуального приспособления у всех животных осуществляются с помощью механизма условного рефлекса. Это:

1. Приобретение в онтогенезе условных связей с реальной действительностью обеспечивает животному анализ и синтез факторов внешней среды и активный выбор оптимальных условий для своего существования по данным сигналов.

2. Своевременная информация через сигналы о приближающихся событиях обеспечивает животному возможность осуществить профилактические адаптивные реакции и подготовить адекватным образом функциональное состояние организма.

3. Функциональная преемственность наблюдается: между поколениями – родителями и потомством, членами сообщества или стада, а для человека – преемственность цивилизации». Отсюда поведение как приспособление целого организма является высшей формой активной адаптации»³.

Как указывает М.Е. Лобашев, «условнорефлекторная (сигнальная) преемственность между поколениями осуществляется через контакт новорожденного, во-первых, с родителями и, во-вторых, членами сообщества»⁴, что в применении к человеку называется традицией, которая не что иное, как «стереотип поведения, передающийся путем сигнальной наследственности»⁵. «Сигнальная наследственность для понимания развития человека и его цивилизации приобретает особое значение, так как ее положения полностью опровергают наличие расовых различий духовных свойств человека. Речь – “сигнал сигналов” – создает условия для возрастания роли сигнальной или условной наследственности, обеспечивающей преемственность опыта между поколениями на основе физиологического механизма временной связи»⁶. Условные связи с действительностью, приобретаемые в онтогенезе, – это обучение, развитие и воспитание ребенка.

¹ Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. М., 1993.

² Цит. по: Берг Л.С. Номогенез. Пг., 1922.

³ Лобашев М.Е. Сигнальная наследственность // Исследования по генетике. Л., 1961. Т. 1.

⁴ Там же.

⁵ Гумилев Л.Н. Этносфера ...

⁶ Лобашев М.Е. Сигнальная наследственность ...

Попробуем раскрыть природу зримого проявления наличия этносов – противопоставления себя всем остальным: «мы» и «не мы». Что рождает и питает это противопоставление? Отнюдь не единство языка, ибо есть много двуязычных и трехязычных этносов и, наоборот, есть разные этносы, говорящие на одном языке. Так, французы говорят на четырех языках – французском, кельтском (бретонцы), баскском и провансальском, причем это не мешает их этническому единству. С другой стороны, мексиканцы или боливийцы говорят по-испански, но они не испанцы; американцы говорят по-английски, но они не англичане. Л.Н. Гумилев писал: «...хотя в известных случаях язык может служить индикатором этнической общности, не он ее причина. То же самое можно сказать про культуру, идеологию, экономические связи и даже про общность происхождения, которая никогда не бывает монолитной. Каждый этнос когда-то возник из сочетания двух и более составляющих компонентов, которые, сливаясь, образуют целостность, но с определенной внутренней структурой»¹. Следовательно, **этнические связи мощнее языковых**.

Каждый этнос имеет свою собственную внутреннюю, практически неповторимую структуру и стереотип поведения. У живущих, вернее, развивающихся этносов то и другое находится в динамическом состоянии, т.е. меняется от поколения к поколению. Внутренняя структура этноса – это строго определенная норма отношений между коллективом и индивидом и индивидов между собой. Эта норма негласно существует во всех областях жизни и быта, воспринимаясь в данном этносе и в каждую отдельную эпоху как единственно возможный способ общежития. Для членов этноса она не тягостна, так как для них незаметна. И, наоборот, соприкасаясь с иной нормой поведения в другом этносе, каждый член первого этноса удивляется, теряется и пытается рассказать своим соплеменникам о чудачествах другого народа. «Подобных примеров можно привести любое количество, в том числе и в отношении комплексных нормативов поведения, поддерживающих внутриэтническую структуру. В аспекте гуманитарных наук описанное явление известно как традиция и модификация социальных взаимоотношений, а в плане наук естественных оно столь же закономерно трактуется как стереотип поведения, варьирующийся в локальных зонах и внутривидовых популяциях»².

В то же время человеческие группы нельзя рассматривать в качестве закрытых структур, непроницаемых друг для друга и не сводимых друг к другу. «Справедливо, что какая-либо языковая группа, как и всякая другая человеческая группа, имеет определенную степень внутренней связи и занимает перед лицом других групп оборонительную позицию; но верно и то, что языковая группа, как и всякая человеческая группа, не лишена своих внутренних противоречий, она не имеет определенных пределов, затушевана с внешней стороны и сотрудничает с другими группами или интегрируется в более широкие из них. С еще большим основанием это относится к культурам»³.

Якутский и эвенский языки различны, как различны культуры, выраженные этими языками. Но было бы неверно утверждать, что якут, впервые приехавший в оленеводческое стадо и открывший для себя новые формы культуры, ничего в

¹ Гумилев Л.Н. Этносфера ...

² Лобашев М.Е. Сигнальная наследственность ... С. 123.

³ Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие. М. : Педагогика, 1990. С. 77.

них не поймет. Он понимает многое, ибо якутская и эвенская культуры имеют основу, которая базируется на многовековой совместной истории. К сожалению, нельзя отрицать и то, что в мировой практике народы стремятся сосредоточиться на самих себе и поставить эгоизм в основу своих взаимоотношений. А культуры прославляют собственные отличительные черты и забывают о чертах общих.

Следовательно, двуязычие, а тем более полиязычие, действительно, будет способствовать обогащению и личностному возвышению в той мере, в какой дву- или полиязычному (поликультурному) индивиду группы, говорящие на его языках, и культуры, этими языками выражаемые, представляются гармонизированными или интегрированными в некое единство. Напротив, в той мере, в какой группы представляются противостоящими, а культуры непримиримыми, полиязычие может поставить человека перед выбором, угрожающим его душевному равновесию и личностному развитию.

Окружающая среда. В понятие окружающей среды входят две составляющие – социальные и природные условия. Нет людей вне этноса. Человек может не знать своего происхождения, забыть родной язык, не иметь никаких религиозных или атеистических представлений, но без поведения в коллективе он жить не может. А «поскольку именно характером поведения определяется этническая принадлежность, то все люди сопричастны этносфере. У человеческих коллективов есть жесткая связь с кормящим ландшафтом. Это и есть Родина. Но к использованию ресурсов ландшафта надо приспособиться, а для этого требуется время, и немалое. Адаптация идет поколениями; не внуки, а правнуки первых пришельцев в новую страну, с непривычными для прадедов природными условиями, усваивают набор традиций, необходимых для благополучного существования. Тогда Родина превращается в Отечество. Так было даже в палеолите»¹. Это высказывание Л.Н. Гумилева показывает, что невозможно изучить полиязычие индивида без учета функций тех языков, на которых он говорит в его обществе, следовательно, без учета полиязычного общества.

Географический ландшафт воздействует на организмы принудительно, заставляя все особи варьироваться в определенном направлении настолько, насколько это допускает организация вида. Тундра, лес, степь, пустыня, горы, водная среда, жизнь на островах и т.д. – все это, образно говоря, накладывает особый отпечаток на организм. Те виды, которые не в состоянии приспособиться, должны переселиться в другой географический ландшафт или вымереть.

Этнос приспосабливается к определенному ландшафту в момент своего сложения. В дальнейшем, при переселении или расселении, этнос ищет себе область, похожую на ту, в которой данный этнос сложился. Большинство племен и народностей древности и средневековья вписывалось в существующий ландшафт, не пытаясь его изменить (воздействие на природу определяется характером, а не степенью развития культуры).

Связь сложившихся этносов с вмещающими их ландшафтами проявляется в приспособлении этнического коллектива и его хозяйственной деятельности к определенным условиям. С течением времени соотношение этнос/ландшафт становится оптимальным для того и другого. Это означает, что устойчивый ландшафт стабилизирует этнос, и причин для создания нового этноса не возникает. Однoland-

¹ Гумилев Л.Н. Этносфера ...

шафтные территории, например, сибирская тайга (исключая азональные речные долины), внутренняя часть Австралии, саванны, тропические леса и т.п., никогда не были местом возникновения этносов ¹.

Момент. Понятие момента связано с отношением к категории времени. Под моментом надо понимать не только эпохи и годы, но и вообще коэффициент времени и вечную смену условий, порождаемых его течением. Это толкование можно конкретизировать следующим образом: «Юноша в 18 лет увлекается сочинениями Д. Писарева, который для него любимейший и влиятельнейший писатель. Тридцать лет спустя тот же субъект совершенно “не переваривает” Писарева и вторично читать его не в силах. Тем не менее энграммы (частицы личного опыта. – *а.м.*), полученные в юности, живы и еще сильны: мнema (личный опыт. – *а.м.*) этого субъекта создалась при весьма влиятельном участии писаревских произведений. Энграммы их продолжают существовать в подсознании. И вот данный субъект, хотя он и отбросил Писарева с полупрезрением и полунасмешкой, в сущности, отчасти продолжает оставаться под обаянием энграмм, полученных тридцать лет перед тем и неискоренимых. Таким образом, два момента жизни, наложенные один на другой, дают себя знать по-разному в одном и том же субъекте, иллюстрируя таким способом роль момента в деле формирования мнемы прошлого и мнемы настоящего и в равнодействующей этих двух мнем» ². Иначе говоря, момент – это тот временной фактор, который влияет на наше отношение к действительности.

В аспекте исследуемой проблемы речь может идти о современном состоянии развития языков, используемых полиязычным индивидом, т.е. о своеобразном современном лингвокультурном ритме этих языков и культур, выражаемых ими.

Таким образом, при разработке полиязычных образовательных моделей необходимо учитывать следующие факторы:

- исторические причины возникновения полиязычия (экспансия, унификация, постколониальные ситуации и т.п.);
- географические факторы;
- социополитические факторы;
- языковые факторы;
- культурные факторы.

К перечисленному может быть присовокуплен еще и фактор двуязычной семьи (как социального института). М. Сигуан и У. Макки установили и классифицировали различные типы подобной семьи:

1. У родителей разные первые языки, но они говорят на них обоих и попеременно пользуются ими в общении между собой и с детьми.

2. У родителей разные первые языки, но в качестве общего языка они пользуются лишь одним из них.

3. У родителей разные первые языки, но в качестве общего языка используется третий – язык-посредник.

4. У родителей общий язык, но в семье имеется один или несколько лиц, говорящих на ином языке ³.

Кроме того, должны учитываться и отношения между языком или языками семьи и языком или языками внешнего окружения.

¹ См.: там же.

² Сорокин Ю.А. Почему живут и умирают книги? М., 1991.

³ См.: Сигуан М., Макки У.Ф. Образование ...

Попыток классификации двуязычной образовательной системы было достаточно: ее предприняли Макки в 1970 и в 1976 годах, Фишмэн и Лауас в 1970 году, Фишмэн в 1977, Хаммерс и Бланд в 1984. Но эти классификации не получили всеобщего признания. Как во всякой сложной реальности, главная трудность связана с тем, что можно пользоваться самыми разными критериями классификации.

С учетом предложенных классификаций в конце 1980-х годов У. Макки и М. Сигуан выделили следующие критерии, которые нам также представляются наиболее всеобщими, т.е. главными в определении дву- или полиязычности (поликультурности) школы:

1. Языковые цели системы.
2. Место, занимаемое языками в программе.
3. Отношение между языком учащегося и главным языком обучения.
4. Языковая гомогенность или гетерогенность учащихся.
5. Социокультурная дистанция между языками, входящими в систему.
6. Место, занимаемое полиязычным обучением во всей системе образова-

ния.

Исходя из этого, можно определить следующие основные типы полиэтнических школ России¹:

Тип 1. Язык обучения отличен от языка учащегося. Последний полностью отсутствует в системе образования либо используется исключительно для подготовки учащегося к обучению и, значит, к знанию другого языка. Явная цель здесь – языковая унификация и интегрирование с помощью языка.

Тип 2. Язык обучения отличен от языка учащегося, но последнему уделяется специфическое внимание, например, ему обучают. На более высоком уровне языку учащегося не только обучают, но и он является языком обучения, однако подчиненным главному языку. Цель – снова унификация и интеграция, но вместе с признанием языкового и культурного плюрализма намерение его сохранить.

Тип 3. Главный язык обучения и язык учащегося в равной мере распределены среди материалов программы и включены в деятельность системы образования. Цель – полиязычие и поликультура.

Тип 4. Главный язык обучения – это язык учащегося, но в определенный момент вводится и изучение языка языкового меньшинства. Для этого такой язык преподается в качестве изучаемого или берется как язык обучения некоторым предметам. Цель – добиться понимания и гармонии между различными языковыми группами.

Тип 5. Главный язык обучения – первый язык учащегося, но в определенный момент вводится обучение какому-либо иностранному языку, знание которого может быть весьма глубоким и вылиться в его использование для выполнения определенных функций. Цель – расширить культуру учащегося, увеличить его социальные и профессиональные возможности.

Тип 6. На первом этапе обучения главный язык обучения – язык учащегося (или второй язык, усвоенный учащимся в начале обучения), но в определенный момент вводится другой язык, на конечном этапе становящийся главным языком

¹ Николаева А.Д. Полиэтническая школа: проблемы становления и развития : моногр. Изд. доп. М. : АСADEMIА, 2004.

обучения. Цель – предоставить учащимся возможность получения знаний, которые их национальный язык предоставить не может.

Тип 7. Другой язык введен в обучение на начальном этапе одновременно с собственным языком, и оба они на равных условиях являются языками обучения до конца школьного периода. Цель – дать учащимся возможность овладения в совершенстве другим языком для расширения их профессиональных шансов на международном уровне.

Данная классификация основывается на целях различных систем полиязычного образования, которые вытекают из определенных социальных ситуаций. Следовательно, вместо того, чтобы пытаться улучшить ее, необходимо детально изучить систему дву- или полиязычного образования в определенном регионе исходя из социальной ситуации, в которой она возникла и развивается, и из проблем и потребностей, которые она должна решить. И уже на основе этого строить модели полиязычного образования.

Список использованной литературы

1. Берг, Л.С. Номогенез [Текст]. – Пг., 1922. – 213 с.
2. Гумилев, Л.Н. Этносфера: история людей и история природы [Текст]. – М., 1993.
3. Лобашев, М.Е. Сигнальная наследственность [Текст] // Исследования по генетике. – Л., 1961. – Т. 1. – 212 с.
4. Малых народов не бывает [Текст]. – М. : Молодая гвардия, 1991. – 165 с.
5. Николаева, А.Д. Полиэтническая школа: проблемы становления и развития [Текст] : моногр. – Изд. доп. – М. : АСADEMIA, 2004. – 96 с.
6. Серошевский, В.Л. Опыт этнографического исследования [Текст]. – Якутск, 1993. – 713 с.
7. Сигуан, М. Образование и двуязычие [Текст] / М. Сигуан, У.Ф. Макки. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
8. Сорокин, Ю.А. Почему живут и умирают книги? [Текст]. – М., 1991. – 214 с.

А.В. Прохоров

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СМЫСЛОВОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА О ЧЕЛОВЕКЕ

Предложен вариант постнеклассической модели смыслового содержания представления педагога о человеке. Приведены примеры использования конструктивных идей в практических образовательных разработках.

человек, методология педагогики, культурно-историческое сознание, постнеклассическая модель.

19–21 сентября 2012 года в Великом Новгороде прошла Всероссийская научно-общественная конференция «Российская государственность: исторические традиции и вызовы XXI века», посвященная 1150-летию зарождения российской государственности. В итоговом документе конференции размывание национальной идентичности под напором глобальной культуры приравнено к вызову XXI века, а Россия названа государством-цивилизацией с собирательным, уважительным и терпимым отношением к разным народам и религиям при светском характере государственности. Стратегической задачей страны обозначено сохранение ее цивилизационных основ, цивилизационной сущности.

Как отмечено в докладе В.И. Якунина, будущий мир – это не мир потребления, а мир духовности, мир высоких духовных смыслов. Но он будет формироваться постепенно, и большую роль в этом эволюционном процессе призвано сыграть образование. Недаром в своем вступительном слове ректор Московского университета В.А. Садовничий назвал образование стержнем и скрепой государства Российского¹. Наряду с другими социальными институтами, в том числе семьей, оно должно формировать адекватную среду информационной безопасности и корректную систему воспитания.

Смысловое поле, которое появляется в сознании человека в результате образования, существенно влияет на его внутреннее и внешнее саморазвитие². Феномен внешней визуализации с точки зрения деструктивного воздействия на воспитание людей осмысливается отечественными и зарубежными учеными. Поэтому, мы считаем, логично говорить и о позитивной, упреждающей, «антивирусной» умозрительной галерее образов в сознании россиян, и прежде всего молодого поколения как продукте целенаправленной образовательной деятельности, конечно, с учетом замечания А.А. Вербицкого о том, что выпускник учебного заведения (школы и вуза) своим интеллектуальным багажом напоминает детский конструктор: в нем содержатся очень важные детали, но собрать их в целостную конструкцию, систему знаний человек должен сам. А это получается не у всех³.

Данная мысль предполагает особую ответственность педагогов и родителей. Являясь субъектами образовательного процесса, они обязаны видеть личность целостно и подходить к ее формированию оперативно, гибко, в контексте современных тенденций развития глобальной экономики, образования и тесной взаимосвязи психологического, социального, психического и физического здоровья человека. В этом отношении большую роль играет педагогическое смыслообразование. Констатируем, что процесс языковой концептуализации, как процесс образования концептов в сознании педагога в результате осмысления им новой информации о своем опыте и жизненном пространстве, способствует и упорядочению лингвистического и экстралингвистического опыта, осмысливаемого мировидения, ментальных репрезентаций знаний учащегося. А это, в свою очередь, ведет к изменениям его внешней жизнедеятельности.

¹ См.: Ильин А. Мир духовных смыслов // Союзное вече (газета парламентского собрания Союза Белоруссии и России). 2012, 4–10 октября. № 47 (461). С. 6.

² См.: Жигарева А.А. Феномен визуализации: деструктивное воздействие на воспитание российской молодежи // Пед. образование и наука. 2011. № 2. С. 36–40.

³ См.: Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий // Завуч. 1998. № 5. С. 98.

Приведенные умозаключения, отражающие объективные реалии научного мира и социума в целом, аргументируют актуальность темы, связанной с модернизацией педагогического взгляда на человека. Словари иностранных слов истолковывают слово «модернизация» как изменение, современное усовершенствование¹. Другие источники содержат более широкую трактовку данного понятия, связанную с длительным историческим процессом постоянного осовременивания их объекта исследования, например, института семьи². По аналогии можно заключить, что в этом смысле модернизация педагогического взгляда на человека определяется уровнем развития педагогической методологии, которая сама находится в состоянии перманентных исторических изменений. И здесь мы выделяем три точки зрения педагогов-методологов прошлого и нынешнего времени – К.Д. Ушинского, В.А. Сластёнина и В.В. Краевского – в отношении педагогического подхода к осмыслению феномена человека, позволяющие развивать соответствующее смысловое поле.

В.А. Сластёнин, основываясь на высказывании Б.Г. Ананьева³, напоминал, что К.Д. Ушинский, подчеркивая важность психологии для педагогики, считал ее знания недостаточными для научного понимания человека как предмета воспитания и призывал педагогов знакомиться с опытом других человековедческих наук. Концепцию К.Д. Ушинского следует продолжать разрабатывать для совершенствования образовательной деятельности. На первый план в научном представлении о человеке должна выходить не психология, хотя она и является первой среди наук для педагогической деятельности, а другие человековедческие науки, исследующие человеческий организм и его развитие, – анатомия, физиология и пр. Универсальность знаний о человеке должна расширяться исследованиями его взаимосвязей с природой, обществом, культурой⁴.

Твердой позиции в отношении статуса педагогики и влияния «психологизмов» как методологических ориентиров субъектов педагогических исследований придерживался и В.В. Краевский. В то же время им определялся и контекст общенаучной системы координат для характеристики развития педагогической методологии⁵.

Новый, «постнеклассический», этап методологии педагогики продолжает обогащаться современным содержанием в тесном сотрудничестве с представителями отечественной и мировой науки в интересах совершенствования методологической ориентации мышления педагогов⁶.

¹ См., напр.: Новейший словарь иностранных слов и выражений / под ред. В.В. Адамчик. Минск : Современ. литератор, 2007.

² См.: Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ : моногр. М. : Интеллектуальная книга – Новый хронограф, 2010.

³ См.: Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / отв. ред. А.В. Брушлинский, В.А. Кольцова. М. : Наука, 2000. С. 268.

⁴ См.: Сластёнин В.А. Избр. соч. М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. С. 220–228.

⁵ См.: Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2006 ; Краевский В.В. Научное исследование в педагогике и современность. URL : http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1193746822&archive=1194448667&start_from=&ucat=&

⁶ См., например, материалы десятой и одиннадцатой сессий Всероссийского семинара по методологии педагогики 2011 и 2012 годов в контексте предыдущих подобных форумов.

Анализ тематического содержания регулярных встреч отечественных методологов позволяет сделать следующие выводы. Педагогическая наука (и прежде всего ее методология) неразрывно связана с общенаучными достижениями. Она развивается, как и другие научные дисциплины, подчиняясь закономерностям дифференциации и интеграции научного познания. Одной из ее главных задач на современном этапе является научное обеспечение модернизации российского образования. Самое серьезное внимание обращается на методологию и методы педагогических исследований, на их фундаментальные и прикладные аспекты на основе парадигмы педагогики как гуманитарной дисциплины в постнеклассический период развития научной сферы.

Язык педагогики и методологические подходы, используемые в педагогических исследованиях, совершенствуются в контексте современного научного знания. Культурно-исторический подход обозначается как основание методологических стратегий научного исследования образования. Педагогика определяется относительно самостоятельной научной дисциплиной социально-гуманитарной сферы познания, наукой о человеке, взятом в специально изучаемом контексте его целенаправленной социализации, наукой об образовании, призванной выполнять свои фундаментальные и прикладные функции, несмотря на объективные и субъективные проблемы педагогического сообщества и страны в целом.

Осмысление сложившейся ситуации заставляет педагогов-методологов выходить за рамки профессиональных интересов. Но подобный выход обоснован не только обозначенной ситуативной необходимостью, но и постнеклассическим этапом развития научной рациональности. Одной из его отличительных особенностей является учет связей науки как с внутринаучными, так и вненаучными социальными ценностями и целями, отход от жестких рационально-логических, формализованных схем. Иными словами, осмыслению подлежат и более масштабные саморазвивающиеся системы, активным и важным компонентом которых является педагогика. Педагогика отвечает за приобщение людей к жизни в обществе путем образования, обучения и воспитания. Успех же развития России обеспечивается компетентностью и моральными качествами ее граждан, т.е. качеством результатов педагогической деятельности. Все это стимулирует потребность в более внимательном отношении к методологическим аспектам исследовательской работы, наращиванию методологических знаний, контролю их использования. В частности, речь идет о методологически корректном и творческом обозначении основных методологических характеристик квалификационного педагогического исследования, аккуратном обращении с терминологией, четком различении понятий «педагогика», «психология» и «психологизм», освоении общенаучных знаний эпохи постнеклассической рациональности.

Постнеклассическая философская модель понимания реальной действительности сегодня формируется как в науке, так и в сфере современных технологий, включая сферу гуманитарную (Стёпин В.С., Пружинин Б.И., Краевский В.В., Бережнова Е.В. и др.). Новая адаптированная модель мировосприятия должна иметь глубоко нравственную доминанту. Именно она должна стать основой мироотношений, внутреннего и внешнего развития человека, его смыслотворчества, и только это способно привести социум к новому циклу цивилизационного развития оптимистического сценария. На этом сложном пути большую роль призваны сыграть педагогические наука и практика.

Проблемы, поднятые в работах ряда отечественных философов, психологов, педагогов, филологов – таких, как В.И. Андреев, Д.С. Лихачёв, А.М. Новиков, А.Б. Орлов, С.Д. Поляков, В.М. Розин, А. М. Столяренко, Н. Е. Щуркова и др., а также противоречие между существующим теоретически зауженным представлением о человеке, его саморазвитии и той целостной реальностью, с которой сталкивается любой педагог-практик, неизбежно приводят к следующему вопросу: каким должно быть современное смысловое представление педагога о человеке? В условиях модернизации российского образования соответствующие смысловая ориентация и самоопределение, а также их апробации – весьма актуальные задачи педагогического исследования.

Общепедагогическим правилом является контекстность понятийного восприятия, однако в педагогической теории и практике преобладает психологическая трактовка смыслового содержания данного представления. И будущие педагоги, и работающие специалисты зачастую рассматривают человека как личность. Но этим феноменом педагогическая реальность человека не ограничивается. Постнеклассическое движение научно-педагогической мысли на фундаменте прогрессивных общенаучных изменений предлагает вариант педагогического подхода к решению обозначенной проблемы.

Речь идет, прежде всего, о методологической ориентации в рассмотрении концептного представления педагога о человеке с постнеклассических междисциплинарных, целостных, аксиологических позиций для более действенной опережающей и ситуативной педагогической помощи ему. Данный подход способствует более глубокому, широкому и перспективному взгляду педагога на педагогическую реальность человека и саморазвитие человека как субъекта целостной жизнедеятельности, способствует увеличению соответствующего смыслового поля. Тем более что образовательная практика, практика семейного воспитания всегда имели дело с его открытой системной целостностью.

Мы называем этот масштабный смысловой конструкт саморазвивающимся жизненным комплексом человека, структурно подразумевая в нем совокупность внутреннего человеческого компонента (организм, сущность, личность) и того, что человеку принадлежит во внешней среде его жизнедеятельности (поведение, общение, деятельность, их результаты, компоненты социальной и природной среды). Следует отметить, что в нашем случае педагогический термин «комплекс» не связан в смысловом отношении с комплексом психологическим, подобно, например, другому смысловому значению словоупотребления педагогического термина – «школа-комплекс». Комплексная совокупность представляет собой открытую сложную саморазвивающуюся систему, сознательное владение которой становится одной из важнейших жизненных компетентностей любого человека в условиях непростого контакта с другими саморазвивающимися системами социума и природы.

Исследование темы концептного представления педагога о человеке следует продолжать не только в теоретическом направлении (области философии, методологии педагогики, теории воспитания, дидактики и др.), но и в практической плоскости в интересах дальнейшего научного обеспечения модернизации современного национального образования, развития и саморазвития, методологической ориентации мышления его субъектов.

На основе изложенных взглядов для развития культуры межполовых отношений и семейного самоопределения будущих специалистов нами создано ми-

нипособие «Совесьть» для учебно-методического комплекса дисциплины по выбору «Антропология саморазвития: основы семейного самоопределения» (см. ниже). Название разработки нацеливает личность на осознание долга и ответственности перед самим собой и обществом. Студенту предлагается вариант художественного изображения смыслового содержания представления о саморазвитии человека на этой линии жизни в постнеклассическом системном объеме.

Знакомство с минипособием и уяснение его идейной составляющей с учетом сведений из других материалов учебно-методического комплекса дисциплины по выбору позволяет молодому человеку получить педагогическую поддержку, которую он по разным причинам не получил в семье. Результаты апробации минипособия в вузовской среде указывают на существенную связь между интеллектуальным уровнем субъектов образовательной деятельности и эффективностью применения данной разработки. Исходя из нашего опыта мы предполагаем, что она может использоваться и в работе с некоторыми категориями старшеклассников и студентов средних специальных учебных заведений.

Еще одна авторская разработка, используемая нами для развития культуры патриотической, межнациональной, интернациональной ориентаций и гражданского самоопределения школьников и студентов, – стихотворение «Чечня. 22 июня 1996 года» (см. ниже). Большинство обучаемых не служили в армии, не участвовали в боевых действиях и межнациональных конфликтах. Но средства массовой информации и коммуникативная среда в целом каждый день продолжают сообщать о новых образцах межнациональных взаимоотношений. Увеличивается количество туристических поездок, не прекращается поток переселенцев, приезжих. И нынешние события подчас яснее понимаются сквозь призму прошлого, пусть даже неоднозначного. Один из студентов-заочников, участвовавший в чеченской кампании 1990-х годов, высоко оценил реалистичность предложенной нами стихотворной картины.

Анализ результатов проделанной работы позволяет сделать вывод о том, что современная культурно-историческая ориентация педагога с ее новыми методологическими идеями активизирует дальнейшую самоорганизацию и развитие научно-педагогического творчества. Успешное использование постнеклассического конструкта смыслового представления педагога о человеке в прикладных проектах позволяет выйти на новый уровень теоретических обобщений и практической деятельности.

**Постнеклассическое минипособие «Совесьть»
учебно-методического комплекса дисциплины по выбору
«Антропология саморазвития: основы семейного саморазвития»**

Учите мальчиков любить,
Учите девочек стесняться,
И в то же время не бояться
Свою судьбу самим вершить.

А.В. Прохоров

Дивлюсь я на небо,
Та й думку гадаю...

Теплое летнее утро. На крыльце усадьбы, зевая и потягиваясь, появляется барин. Вдоль пруда идет невысокого роста мужик с заплечным мешком. Из мешка торчит топориче. «Эй, иди-ка сюда!», – кричит барин: «Две табуретки сможешь сделать?!». За утвердительным ответом следует дело. Мужик получает обещанный рубль. Потом ему предлагают сделать стол. Затем беседку. Три и пять рублей ложатся в мозолистую руку. «Ну, что, Ваня, слабо теперь сесть нам вместе в этой беседке за стол, выпить наливочки и поговорить по душам?!» – радостно обращается к работнику заказчик. А тот чуть наклоняет голову, чешет за ухом, лукаво смотрит снизу вверх: «По душам говорите? Так это ведь очень дорого, мил человек, и Вам не по карману будет. Благодарствую». Закидывает мешок на спину и продолжает свой путь.

(Притча)

Из какого только мусора не рождаются мотивы поведения людей!

(Из газетной статьи)

Вопрос 23-летнего студента: «Почему мы любим женщин?»

Вопрос 20-летней студентки: «Почему мы любим мужчин?»

В их словах слышится проблема, созвучная озабоченности взрослого мужчины с виолончелью в рязанском троллейбусе:

«В чем смысл жизни?»

(Материал наблюдений)

***Концептуальный ответ на застольной салфетке
или переключение
на другую линейную программу жизни***

Удивительный день!

У-Див-Ление дня

У Воды, и У Неба,

У Земли, У Огня.

Дивы Дивные –

Диво для нас,

Тех, кто ласточкой легкой

Летит на Парнас.

Для Дивунов, Дивулей,

Дивков, самих Див,

Что стремЛением, томЛением

Творенья почив...

Но асфальт всё равно

Дивосилом пробив,

Мысли чувства

Свои подчинив:

«Первая загадка – это «Мы»!»

Словарик:

Див – демон-прорицатель, падший ангел; *дива* – девушка, женщина; *диво* – чудо; *дивок* – чудодей; *дивосил* – растение (девясил); *дивуля* – потешник; *дивун* – тот, кто дивится¹; *совесть* – понятие морального сознания, убежденности в том, что является добром и злом, способности человека самому осуществлять нравственный самоконтроль, формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков.

Чечня. 22 июня 1996 года

Двадцатый век. Кавказские отроги.
Жестокая война без всяких мер.
Растерзанные села и дороги
Людьми одной страны, но разных вер.

Усталые, немые ребята.
Повсюду раздается крепкий мат.
Для большинства из них присяга свята,
Из рук не выпускают автомат.

Дудаевцы и спереди, и сзади.
В Ичкерии объявлен газават.
Какого черта-толстосума ради
Здесь оказался русский наш солдат?!

На пепелище слезы льет калека,
Чечен-мальчишка, ставший сиротой.
Жизнь поломали вмиг у человека,
И федералам мстит он за «разбой».

Взрывает «Ф-1» на блок-посту,
Где, согреваясь водкой, мы поем.
А, значит, душу примут не одну:
К Аллаху и Христу пойдем втроем...

И у кого потом спросить,
Кого винить, кого простить?!
Никто погибших больше не вернет!
В гробу на грудь положат крест,
И в небеса под Божий перст,
В ковер чечен чечена завернет!

Аллах-акбар! Аллах-акбар! –
И неживой уже «товар»
Вертушкой доставляют в Ханкалу!
Но лучше было бы не так:
Не погибал бы молодец,
А тот, кто развязал эту войну!

¹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / под ред. Н.В. Шахматовой [и др.]. СПб. : Весь, 2004. С. 162.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / отв. ред. А.В. Брушлинский, В.А. Кольцова. – М. : Наука, 2000.
2. Бим-Бад, Б.М. Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ [Текст] : моногр. / Б.М. Бим-Бад, С.Н. Гавров. – М. : Интеллектуальная книга – Новый хронограф, 2010. – 352 с.
3. Вербицкий, А.А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий [Текст] // Завуч. – 1998. – № 5.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / под ред. Н.В. Шахматовой [и др.]. – СПб. : Весь, 2004. – 736 с.
5. Жигарева, А.А. Феномен визуализации: деструктивное воздействие на воспитание российской молодежи [Текст] // Пед. образование и наука. – 2011. – № 2. – С. 36–40.
6. Ильин, А. Мир духовных смыслов [Текст] // Союзное вече (газета парламентского собрания Союза Белоруссии и России). – 2012, 4–10 октября. – № 47 (461). – С. 6.
7. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
8. Краевский, В.В. Научное исследование в педагогике и современность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1193746822&archive=1194448667&start_from=&ucat=&
9. Новейший словарь иностранных слов и выражений [Текст] / под ред. В.В. Адамчик. – Минск : Современ. литератор, 2007. – С. 220–228.
10. Слостёнин В.А. Избр. соч. [Текст]. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.



Страницы истории

И.Н. Гребенкин

РУССКОЕ ЗАРУБЕЖЬЕ В 1920–1930-х ГОДАХ КАК ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлен очерк деятельности русской эмиграции первой волны (1920–1930 годы) по организации воспитательной деятельности в среде эмигрантской молодежи. Рассмотрены направленность и методы работы с детьми и юношеством. Отражена активность русского зарубежного сообщества в сфере формирования сети учебных заведений общего и профессионального образования для выходцев из России; показана их роль в социальной реабилитации и адаптации эмигрантов.

русская эмиграция, детские и юношеские организации, скаутизм, сокольство, движение «Авангарда», общее образование, профессиональное образование, Союз русских академических организаций, Русский народный университет в Праге, Зарубежные высшие военно-научные курсы.

Русское эмигрантское сообщество, объединявшее с начала 1920-х годов русские общины во многих странах мира, представляло собой уникальный социокультурный феномен. Будучи преемственной в политическом отношении антибольшевистскому движению, потерпевшему поражение в ходе Гражданской войны, эмиграция с первых дней своего существования за рубежом претендовала на статус «России в изгнании», которая должна была обладать всеми качествами и явлениями общественной жизни, свойственными полноценному национальному образованию. Обилие общественно-политических объединений русского зарубежья демонстрировало, с одной стороны, отсутствие единства во взглядах на будущее Родины и на собственное в нем участие, а с другой – многообразие общественных потребностей эмиграции, объединившей представителей разных социальных слоев, положений, профессий, возрастов.

Особой сферой деятельности эмигрантского сообщества стала организация образовательной и воспитательной работы с молодым поколением. Современные исследователи отмечают, что основной целью русской эмиграции в области образования и культуры являлось сохранение национальной, духовной, языковой и ментальной среды, развитие таких традиций отечественной культуры, которые не могли

получить продолжение в Стране Советов¹. В свою очередь, важнейшая задача воспитания в тех условиях заключалась в принятии мер против денационализации нового поколения русских, выраставших в отрыве от Родины. Крупнейшие общественные и политические деятели русского зарубежья воспринимали образовательную и воспитательную работу с молодежью как гарантию осуществления преемственности в развитии интеллектуального и трудового потенциала будущей, постбольшевистской, России. Следовательно, работа с детьми и молодежью в среде эмиграции наряду с педагогическим всегда была наполнена и политическим содержанием.

Одним из характерных направлений воспитательной деятельности русских общин за рубежом явилось создание различного рода детских и юношеских союзов и объединений. Анализируя их социально-политическую и практическую направленность, легко обнаружить влияние, которое оказывали на них структуры военной эмиграции.

Старейшим детским движением в нашей стране может считаться движение скаутов – юных разведчиков. Первый скаутский отряд в России появился в 1909 году. Движение пользовалось благосклонностью Николая II, в 1915 году скаутом становится и сам царевич Алексей. За границей русское скаутское движение было воссоздано уже в начале 1920-х годов. Первые отряды возникли в главных центрах размещения беженцев, в том числе в Константинополе и на острове Лемнос. В Королевстве сербов, хорватов и словенцев, в Белграде, активно действовал Отдел Русских скаутов. Эта организация возникла в июне 1920 года с целью воспитания русской молодежи в патриотическом духе, высоконравственной и физически закаленной. В августе 1920 года там же, в Белграде, было создано общество «Русский скаут». Отряды русских скаутов существовали также в Загребе, Сараеве и других населенных пунктах Югославии.

1 июля 1922 года организация русских скаутов за границей была принята в Славянский Союз скаутов и герл-гайд, а 30 августа 1922 года – в Бойскаутское интернациональное бюро.

С момента основания организация скаутов имела несколько названий, но в 1924 году старший скаутмастер полковник О.И. Пантюхов утверждает одно общее название – «Всероссийская Национальная Организация Русских Скаутов» (ВНОРС). Отделы ВНОРС существовали в Англии, Болгарии, Венгрии, Латвии, Литве, Польше, Финляндии, Югославии и Эстонии. Целью русских скаутских организаций за границей была подготовка «крепких телом и душой, сильных волей, готовых отдать все свои силы предстоящему служению нашей страждущей родине»². Каждый год скауты устраивали лагеря с национальной программой и преподаванием Закона Божьего, через которые прошло несколько тысяч русских детей.

В 1928 году из ВНОРС выделилась группа под руководством начальника Французского отдела полковника Генерального штаба П.Н. Богдановича, организовавшего самостоятельную Национальную Организацию Русских разведчиков (НОРР). Обвинив скаутов в интернационализме и масонстве, П.Н. Богданович провозгласил целью своей организации воспитание у молодежи любви к истории

¹ См., напр.: Осовский Е.Г. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья // Педагогика. 1995. № 3 ; Он же. Педагогическая наука в Российском Зарубежье: истоки и ориентиры // Педагогика. 1997. № 4.

² Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 5767. Оп. 1. Д. 52. Л. 32.

ческой России и бескомпромиссности по отношению к коммунизму. До Второй мировой войны отделы и представительства НОРР существовали в Австралии, Англии, Венгрии, Китае, Манчжурии, США, Тунисе, Франции, Чехословакии и Югославии. По количеству детей и юношей НОРР занимала первое место среди молодежных организаций. С самого начала НОРР пользовалась покровительством крупнейшего военно-эмигрантского объединения – Русского общевойскового союза (РОВС), руководство которого рассматривало деятельность подобных молодежных организаций как подготовку своего резерва.

Одной из форм внешкольной работы НОРР, как и других молодежных военно-спортивных организаций русской эмиграции, являлись детские летние лагеря. Анализ программ лагерной смены показывает, что она, как правило, состояла из элементов религиозного, физического и социального воспитания, воспитания характера и общего образования. Непосредственная работа с детьми велась в следующих формах:

– **беседы у костра**, в ходе которых мальчики обменивались впечатлениями, а воспитатели общались с воспитанниками, вели беседы о России, о ее истории и культуре;

– **прогулки коллективные и индивидуальные**;

– **игры**, влияющие на воспитание характера;

– **соблюдение религиозных обрядов**. В каждом лагере был священник, который изучал с детьми Ветхий и Новый Заветы, молитвы и т.д.; устраивалась церковная палатка, в которой проводились ежедневные богослужения;

– **экскурсии и походы**, где дети развивались физически, знакомились с историей, географией, культурой России и страны своего пребывания;

– **художественно-творческая деятельность**. Дети включались в разноплановую деятельность, связанную с разучиванием песен, музыкальных произведений, танцев, а также подготовкой концертов и спектаклей¹.

Лагерь был одним из главных путей влияния на детей. Лагеря устраивались везде, где для этого были хотя бы небольшие возможности, и охватывали значительное количество детей и подростков, какое не могли охватить русские школы. Например, во Франции в эмигрантских школах обучалось несколько сот учеников, тогда как в лагерях бывали тысячи русских детей. Таким образом, летние детские лагеря являли собой одну их наиболее эффективных форм внешкольного образования, которое проводилось юношескими организациями в целях сохранения национальной культурной идентичности и соответствующей идеологической подготовки детей русских эмигрантов.

В 1921 году в Праге было открыто гимнастическое общество «Русский Сокол», положившее начало развитию русского сокольства за границей. Основной целью этого молодежного движения провозглашалось гармоническое развитие духа и тела человека в направлении непрерывного совершенствования на пользу своего народа, а через него – славянства и всего человечества.

«Русский Сокол» заявлял свою деятельность как внепартийную и национально-русскую, главная цель которой состояла в том, чтобы «уберечь русских детей и подростков, родившихся на чужбине, от денационализации, сохранить все

¹ См.: Семченко А.В. Внешкольное образование в деятельности педагогических учреждений и общественных объединений русской эмиграции (1919–1939 гг.). Тамбов, 2001. С. 104.

русское, честное и нужное для дела восстановления своей страны»¹. Несмотря на это, трудно не заметить реальную ориентацию данной внешкольной организации на умеренно правые политические идеи, что находит отражение в ее многочисленных документах.

В 1923 году был образован Союз Русского Сокола (СРС), который уже к 1935 году объединял десятки обществ в Югославии, Франции, Чехословакии, Болгарии, Латвии, Польше, Америке, Китае. Сокольские организации действовали во многих русских эмигрантских учебных заведениях.

В период наибольшего обострения идейно-политической борьбы внутри русской эмиграции, в 1934 году, во Франции возникает Национальная Организация Витязей (НОВ). Возглавил ее участник Белого движения на Северо-западе России Н.Ф. Федоров. Целью своей организация провозглашала привлечение, объединение и воспитание русских детей и молодежи под девизом «За Русь, за Веру». Дружины НОВ существовали в Болгарии, Германии, Латвии, Чехословакии, Эстонии. Для физической и политической подготовки русской эмигрантской молодежи устраивались летние лагеря. Как и многие другие юношеские организации, НОВ имела свои военизированную форму, знак и гимн. «Витязи» регулярно устраивали спектакли и сборы, создавали творческие кружки, библиотеки, имели спортивный и гимнастический отделы².

Организацию витязей посещали ребята в возрасте 10–17 лет, которые были разделены на два отделения – старшее (15–17 лет) и младшее (10–14 лет). Отделения состояли из кружков по 15 человек. Каждый вступающий в дружину проходил подготовительный период, за который должен был выучить несколько молитв и русский гимн. По мере прохождения программы мальчики получали следующие звания: дозорные, пластуны и старшие витязи.

Воспитательная программа «Витязей» состояла из четырех неразрывно связанных частей – физической, умственной, общественной и религиозно-нравственной. В программу умственного развития входило родиноведение: русская география, история и литература России. Эти предметы проходились по комплексному методу, материалы по географии и истории русской литературы иллюстрировались образами русского искусства, русской литературы, народного творчества и, по возможности, музыкой. Мальчики рисовали картинки из русской истории, посещали русские спектакли и концерты, участвовали в театральных постановках, литературных чтениях и концертах. Так как Закон Божий преподавался не во всех школах, то программа нравственного воспитания включала изучение Ветхого и Нового Заветов, участие в церковной жизни (посещение богослужений, участие в церковном хоре). Кроме того, мальчики устраивали дома уголок с образами и содержали его в порядке. Обязательно было знакомство с житиями святых и биографиями выдающихся людей России.

Ультраправое крыло политических движений эмиграции, чья деятельность в большой степени определялась воздействием националистической и фашистской идеологии, также уделяло значительное внимание вовлечению молодежи в свою орбиту.

¹ Кадесников Н. Несколько слов о Русском Сокольстве // Часовой. 1936. № 177. С. 21.

² См.: Ковалевский П.Е. Зарубежная Россия: История и культурно-просветительная работа Русского Зарубежья за полвека (1920–1970). Париж, 1971.

К молодежным организациям, осуществляющим широкую внешкольную работу, следует отнести «Союз юных фашисток-авангардисток» (СЮФ-авангардисток) и «Союз юных фашистов-авангардистов» (СЮФ). СЮФ был учрежден в апреле 1934 года при Всероссийской Фашистской Партии (ВФП) в Манчжурии для подростков от 10 до 16 лет. Занятия с авангардистками проводились зимой раз в неделю, летом – через день. Каждый сбор начинался молитвой, гимном, заповедями. Содержание бесед включало молитвы, изучение Евангелия и истории православной церкви, русской истории и культуры, изучение биографий великих русских людей. Родиноведение дополнялось масоноведением, иудоведением и критикой марксизма и советского государства. Затем шло ознакомление с идеологией фашизма. Лучшие ученицы в школе и в организации получали звание «авангардистка-отличница» и национальную ленту в качестве знака отличия. Отличник в какой-либо специальности, кроме того, получал «знак специальности».

Программа занятий членов «Авангарда», учрежденного в июне того же 1934 года, строилась аналогичным образом, но с уклоном в сторону военизации: спорт, строй, военные занятия. Русская история и биографии великих русских людей давались в аспекте культа мужественности, а в истории русской культуры центральное место уделялось истории и подвигам Российской императорской армии.

Для детей от 3 до 10 лет в мае 1934 года был создан «Союз фашистских крошек» (СФК), который первоначально возглавлялся З.Г. Булычевой. Занятия проводились летом каждый день, зимой – раз в неделю, чтобы не помешать школьным занятиям. Воспитательная программа включала ознакомление с молитвами, начальные сведения из Закона Божьего и русской истории, общее представление о Родине, беседы на темы: «Кто такие коммунисты», «Почему мы в эмиграции», «Кто и как борется с большевизмом». Кроме того, «крошки» учили русские песни, стихи.

В 1936 году был организован «Союз фашистской молодежи» (СФМ), возглавляемый И.Н. Дунаевым, у которого был многолетний опыт работы в воспитательных органах, и его заместителем Ю.Е. Витвицким. В Союз автоматически зачислялись все члены ВФП от 16 до 25 лет, оставаясь в то же время в соответствующих организациях ВФП. Работа СФМ осуществлялась через районные кружки, создаваемые при всех организациях партии. Регулярно проводились лекции, собрания и вечера, выпускались настенные газеты «Дальний Зов», ставились пьесы, организовывались декламация стихов и пение русских песен. Союз разделялся на младшую и старшую группы с различными воспитательными программами. Каждая группа, в свою очередь, имела две степени: юных фашистов и фашисток; авангардистов и авангардисток. Для перехода из степени в степень сдавались экзамены.

Для всех групп разрабатывались утверждаемые главой ВФП специальные таблицы и инструкции, направляющие работу в организациях, например: «Что должна знать авангардистка младшей группы», «Что должна знать юная фашистка младшей группы» и т.п. Успешно сдавшие 2-ю ступень норм СФМ зачислялись в фашистскую Академию имени П.А. Столыпина¹.

Все формы и виды воспитательной работы, которая организовывалась общественными объединениями фашистской направленности, выстраивались в тес-

¹ См.: Окорочков А.В. Русская эмиграция. Политические, военно-политические и воинские организации 1920–1990 гг. М., 2003. С. 146–148.

ной связи с православным религиозным воспитанием. Значительное место отводилось устной пропаганде, организации различных собраний и лекций на религиозные темы.

Данный, далеко не полный, обзор направлений, содержания, форм и методов деятельности русских молодежных организаций за рубежом свидетельствует о том, что воспитательная работа с молодым поколением занимала заметное место в жизни русского эмигрантского сообщества. При этом детские и юношеские объединения всегда находились под плотной опекой соответствующих «взрослых» организаций, по сути, являясь их молодежными отделениями и резервом. Воспитательная и образовательная работа, проводимая этими организациями с использованием разнообразных средств педагогического воздействия, далеко не в последнюю очередь имела целью политическую и идеологическую подготовку и агитацию в молодежной среде. Это обстоятельство во многом обусловило зеркальное соответствие образовательно-воспитательной деятельности политических сил русского зарубежья и политико-просветительной работы среди детей и юношества в СССР, где использовались те же традиционные формы и средства, но с противоположной идеологической составляющей.

Наряду с административными и военными структурами, общественно-политическими союзами и организациями, информационными и печатными органами в странах наиболее компактного расселения русских были воссозданы и вновь образованы многочисленные образовательные учреждения различных уровней. Этому способствовал как сложный социальный и возрастной состав русских эвакуантов, так и относительно высокий средний образовательный уровень взрослой части эмиграции. Образование являлось, с одной стороны, насущной необходимостью для детей и молодежи, а с другой стороны, воспринималось всем сообществом как несомненная ценность.

В качестве двуединой задачи, стоявшей перед русской школой за рубежом, педагоги-эмигранты видели воспитание молодежи, русской по культуре и духу, готовой и стремящейся в любой момент вернуться на Родину, а также образование и профессиональную подготовку с учетом современных достижений науки, законов и традиций страны пребывания для успешного существования и деятельности за рубежом. При этом провозглашались принципы аполитичности и внепартийности школы, которые достаточно противоречиво сочетались с содержанием изложенных задач. Даже начальное общее образование не могло игнорировать вопросов о происхождении эмиграции и неприятии существования Советской России как самой сущности русского зарубежья. Профессиональное образование в эмиграции подразумевало подготовку кадров различных специальностей, которые составили бы основу администрации и хозяйственной элиты в России после устранения тем или иным образом власти большевиков.

Тем не менее для самих эмигрантов более чем остро стоял вопрос о возможности обеспечить свое существование в конкретный момент времени. Специальности многих из них не были востребованы в условиях зарубежья. Особую категорию составляли молодые люди, со школьной скамьи оказавшиеся на фронтах мировой и Гражданской войн и в силу этого не имевшие иной профессии и специального образования, кроме военного. Получение специальности и трудоустройство являлись для них условием социальной реабилитации и адаптации к мирной жизни.

Наиболее благоприятные условия для разрешения этих проблем сложились в Чехословакии, где правительством в координации с русскими общественными объединениями была предпринята «Акция русской помощи». В рамках «Акции» в Праге был создан и в течение более десяти лет функционировал целый ряд средних и высших профессиональных учебных заведений. Необходимые ассигнования выделялись по линии Министерства иностранных дел Чехословацкой Республики.

В августе 1921 года в Праге начали работу Русские кооперативные и сельскохозяйственные курсы, которые в июле 1922 года были преобразованы в Русский институт сельскохозяйственной кооперации в Праге. Возглавлял институт С.В. Маракуев. Средства на его содержание поступали сначала от русских кооперативных организаций за границей, а со второй половины 1922 года отпускались Министерством иностранных дел Чехословакии. Задачами института были подготовка деятелей сельскохозяйственной кооперации для России и разработка вопросов теории, истории и практики кооперативного движения, для чего институт с 1924 года выпускал печатные записки «Кооперация и сельское хозяйство». Обучавшиеся на курсах и в институте имели возможность знакомиться с современными приемами и методами земледелия, получившими распространение в Чехословакии, что повышало их шансы на трудоустройство. Институт просуществовал более десяти лет и был закрыт в конце 1935 года в связи с прекращением субсидий от чехословацкого правительства.

В декабре 1922 года Обществом русских инженеров и техников в Чехословацкой Республике совместно с Объединением российских земских и городских деятелей (Земгором) при поддержке чехословацкого правительства с целью подготовки техников по строительству и эксплуатации железных дорог в Праге было образовано Русское высшее училище техников путей сообщения. Первым директором училища стал инженер С.И. Панченко, а с 1924 года – инженер А.Ф. Новицкий. К 1931 году училище осуществило 7 выпусков.

С 1922 года в Праге действовала Автомобильно-тракторная школа, выпустившая более тысячи механиков и шоферов. Большинство выпускников, получивших технические специальности, сумели найти работу¹.

18 мая 1922 года в Праге был открыт Русский юридический факультет. Его учредителем являлось правление Союза русских академических организаций. Задачей факультета было дать слушателям юридическое образование в соответствии с программами дореволюционных российских университетов. Число студентов достигало до 500 человек. При факультете было образовано Общество правоведения и общественных знаний. Первым деканом факультета был профессор П.И. Новгородцев. В разное время в его работе участвовали видные русские ученые Н.Н. Алексеев, С.Н. Булгаков, Г.В. Вернадский, С.В. Завадский, А.А. Кизеветтер, Н.О. Лосский, П.Б. Струве, Г.В. Флоровский. Деятельность факультета в основном была завершена к концу 1920-х годов.

Решением правления Союза русских академических групп в сентябре 1922 года в Праге был учрежден Русский педагогический институт имени Яна Амоса Коменского, занятия в котором начались 1 августа 1923 года. Во главе его стоял профессор С.А. Острогорский. Институт содержался на средства правитель-

¹ См.: Земгор в Праге. Прага, 1931. С. 112.

ства Чехословацкой Республики и занимался подготовкой специалистов по организации и руководству народного образования из числа лиц, уже имевших высшее образование или педагогический стаж, для России. Институт просуществовал до 1926 года и успел сделать два выпуска, его дипломы получили 100 человек.

Наиболее заметным явлением среди русских учебных заведений за рубежом являлся Русский народный университет, открытый 16 октября 1923 года в Праге по инициативе пражского отделения Земгора при активном участии группы профессоров во главе с П.И. Новгородцевым. По мнению создателей, университету предстояло стать «тем живым источником духовной пищи, тем научным центром, вокруг которого сгруппировались бы все элементы русской интеллигенции, жаждущие новых знаний, завершения своего образования и желающие свое вынужденное пребывание за границей использовать для приобретения таких знаний, которые по возвращении своем на родину они могли бы применить к практическому делу»¹.

По уставу, зарегистрированному в МВД Чехословацкой Республики в 1925 году, его юридическим лицом являлось Общество Русского народного университета, в состав которого входило около 300 членов. Председателем Общества был профессор З. Бажант, а в его распорядительный орган – кураторий – входили представители МИД и Министерства народного просвещения Чехословакии, чешских и русских высших школ и общественных учреждений, а также члены, избранные общим собранием Общества. Учебной деятельностью руководил Совет преподавателей во главе с ректором – профессором М.М. Новиковым. Председателем правления был избран М.М. Новиков, его заместителем – Е.А. Ляцкий, секретарем – приват-доцент М.А. Циммерман.

Обучение в университете велось по пяти отделениям: общественных наук, историко-филологическому, естественных и прикладных наук, изучения Чехословакии, а также по курсам русского и иностранных языков. Особое внимание в учебном процессе уделялось изучению проблем современной России: международному положению, правовому строю, экономике, финансам, аграрным вопросам. Кроме обучения студентов важными задачами деятельности университета были просвещение, научно-популяризаторская работа и организация культурных мероприятий по всей Чехословакии.

В 1933 году Университет был переименован в Русский свободный университет. Им издавались «Научные труды» и «Записки научно-исследовательского объединения при Русском свободном университете», работал Русский культурно-исторический музей в Збралове. Среди русских учебных заведений в Европе университет оказался долгожителем, не прекратив своей работы даже в годы гитлеровской оккупации. В 1940 году к нему были присоединены Русское историческое общество, Русская библиотека (директор С.Н. Николаев) и Русская детская школа (созданная И.И. Лаппо и руководимая С.Г. Пушкаревым). В 1943 году университет был переименован в Русскую ученую академию, а 19 июня 1944 года закрыт германскими властями.

Возможности, которые открывали дипломы русских учебных заведений, представлялись весьма привлекательными для эмигрантов, рассеянных по многим европейским странам и находящихся там порой в бедственном положении. Это обусловило значительный приток русских, ехавших со всей Европы на учебу в Чехосло-

¹ ГАРФ. Ф. 5899, Оп. 1, Д. 166, Л. 352.

вакию. Уже в 1922 году с санкции командования частей Русской армии, дислоцированных в Болгарии и Югославии, в Прагу отправились первые группы офицеров и казаков, пожелавших продолжать образование. Судьбы людей, окончивших русские вузы, складывались по-разному.

Самой значительной проблемой, стоявшей перед эмигрантами во всех европейских странах, несомненно, оставалось трудоустройство. В Чехословакии благодаря программе государственной помощи удалось обустроить около 22 тысяч русских¹. К концу 1920-х – началу 1930-х годов деятельность русских вузов в этой стране начала постепенно свертываться, что было связано как с сокращением средств, выделяемых на них правительством, так и с сокращением численности русской колонии.

Наиболее сплоченное и организованное ядро эмиграции, представленное военными, располагало собственными структурами для подготовки кадров, которые были эвакуированы вместе с частями Русской армии П.Н. Врангеля из Крыма. Несколько кадетских корпусов и военных училищ продолжали функционировать в Турции, на Балканах и в Северной Африке. Их последние выпуски состоялись в 1921–1923 годах.

С реорганизацией Русской армии в Русский общевоинский союз (РОВС) один из виднейших военных специалистов эмиграции генерал-лейтенант Генерального штаба Н.Н. Головин выступил инициатором создания учебных курсов для высшей военной подготовки офицерских кадров военной эмиграции. Начиная с 1922 года в крупнейших центрах проживания бывших чинов российской и белых армий за рубежом на основе добровольных кружков образовывались «Курсы высшего военного самообразования». Во Франции, Югославии, Бельгии, Болгарии, Чехословакии, Англии, США существовало более 50 подобных кружков, где занимались сотни бывших офицеров. В 1927 году генерал Головин возглавил открывшиеся в Париже «Зарубежные высшие военно-научные курсы», где военная подготовка велась по программам, близким к программам бывшей Николаевской военной академии и военных академий европейских стран. С 1931 года при них организовывались военно-училищные и заочные курсы. К преподаванию были привлечены наиболее авторитетные военачальники и ученые: генералы Д.Г. Щербачев, А.А. Гулевич, Б.В. Геруа, адмирал А.И. Русин, полковник А.А. Зайцов и др. В процессе преподавания на курсах ими успешно реализовывались «методы прикладного обучения», настойчиво внедрявшиеся Головиным до революции в период работы в Николаевской военной академии. Аналогичные курсы, как отделения парижских, во главе с генералом А.Н. Шуберским работали в Белграде и считались самостоятельным высшим учебным заведением. По инициативе Головина при Белградских курсах в 1936 году был открыт Русский военно-научный институт, а при Парижских в 1938 году – Институт по исследованию войны и мира.

Подготовка военных кадров, осуществлявшаяся под эгидой РОВС, не могла не отражать непримиримой антисоветской позиции его руководства. За годы существования курсов подготовку в них прошли не менее 600 офицеров, а полный курс закончили более 150. Парижские курсы были закрыты с началом Второй мировой войны, в сентябре 1939 года, а Белградские продолжали работать до 1944 года, выпуская офицеров для сформированного гитлеровцами из представителей воен-

¹ См.: Сабенникова И.В. Русская эмиграция в Чехословакии: образование, наука, просвещение // Педагогика. 1995. № 3. С. 52.

ной эмиграции Русского охранного корпуса, который всю войну участвовал в немецких карательных операциях на Балканах.

Независимо от желаний и ожиданий своих организаторов и политических руководителей эмиграции профессиональное образование в русском зарубежье выполняло сложные и разнонаправленные социальные функции. Идея создания системы русских образовательных учреждений так или иначе преследовала цель не только поддержания эмиграции как культурно-национальной единицы, но и социальной мобилизации ее членов, возможно долгого сохранения эмигрантского сообщества как альтернативы и противовеса Советской России в общественном, политическом, военном отношениях. В реальности получение профессии и трудоустройство являлись как для молодежи, так и взрослых эмигрантов средством социальной реабилитации после долгих лет кровопролитной Гражданской войны и адаптации к условиям жизни в зарубежных странах. Жизнь эмиграции в 1920–1930-х годах продемонстрировала постепенное преобладание второй тенденции.

Список использованной литературы

1. Земгор в Праге [Текст]. – Прага, 1931.
2. Кадесников, Н. Несколько слов о Русском Соколье [Текст] // Часовой. – 1936. – № 177.
3. Ковалевский, П.Е. Зарубежная Россия: История и культурно-просветительная работа Русского Зарубежья за полвека (1920–1970) [Текст]. – Париж, 1971.
4. Огороков, А.В. Русская эмиграция. Политические, военно-политические и воинские организации 1920–1990 гг. [Текст]. – М., 2003.
5. Оссовский, Е.Г. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 3.
6. Оссовский, Е.Г. Педагогическая наука в Российском Зарубежье: истоки и ориентиры [Текст] // Педагогика. – 1997. – № 4.
7. Сабенникова, И.В. Русская эмиграция в Чехословакии: образование, наука, просвещение [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 3.
8. Семченко, А.В. Внешкольное образование в деятельности педагогических учреждений и общественных объединений русской эмиграции (1919–1939 гг.) [Текст]. – Тамбов, 2001.



Исследования аспирантов и соискателей

И.В. Карасева

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ С КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ И ИХ МОДЕЛИРОВАНИЕ

В контексте интерактивного обучения автор рассматривает преимущества игровых технологий как средства развития коммуникативной компетентности будущих учителей, а также структурные компоненты игры, определяемые при ее моделировании.

коммуникативная компетентность, интерактивное обучение, игровая технология, моделирование, имитация.

Коммуникативная компетентность нам представляется одной из важнейших характеристик будущего педагога, а ее развитие – одной из актуальнейших задач профессионального образования. На наш взгляд, совершенствование коммуникативно значимых качеств и свойств личности проходит наиболее эффективно в условиях интерактивного обучения, предполагающего диалоговое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Подобное обучение позволяет преодолеть однонаправленность коммуникации на уроке, где студенты часто имеют пассивную позицию. Интерактивное обучение требует высокого уровня активности не только преподавателя, но и студентов. Целью подобного обучения является самостоятельное овладение знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности, а не получение знаний в готовом виде. Учащиеся оказываются в напряженной, вынужденной, часто конфликтной ситуации, из которой они должны найти выход за счет коммуникативно значимых качеств и свойств. На наш взгляд, игровые технологии как средство интерактивного обучения обладают всеми этими возможностями.

Игровые технологии, развивающие коммуникативную компетентность, обучают общению в форме репродуктивно-продуктивных упражнений. Они носят творческий, эвристический характер, развертываясь в условиях, максимально приближенных к реальным. Это, как правило, неподготовленная коммуникация, где акцент делается на решение коммуникативной задачи за счет актуализации личностных и профессиональных свойств студентов. Коммуникативные игры ситуативно обусловлены и связаны с реализацией определенного круга речевых

намерений¹. В игровой ситуации студентам приходится вступать во взаимодействие с другими участниками: высказывать свое мнение, соглашаться или не соглашаться, убеждать, отговаривать, вести полемику и т.д. Подобным образом игровые технологии обеспечивают коммуникативно-деятельностный вектор речемыслительного развития будущих специалистов. Они оптимизируют процесс обучения за счет комплексности вырабатываемых умений и навыков общения в педагогически созданных условиях.

Отмечая высокую эффективность игровых технологий по сравнению с традиционными формами, методами и средствами обучения, М.Я. Виленский, П.И. Образцов и А.И. Уман сформулировали дидактические возможности игры, имеющие непосредственное отношение к развитию коммуникативно значимых свойств, а именно:

– игры обладают свойством интегрировать полученные знания и приобретенные умения и навыки в коммуникативной деятельности применительно к педагогической профессии;

– игровые технологии, с помощью которых студенты осваивают профессиональные навыки и приобретают знания без прямого вмешательства или помощи педагога (последний остается как бы за сценой), – это мощное средство пробуждения интереса к содержанию профессиональной деятельности;

– обучение в игре может предотвратить реальные ошибки, возникающие у будущих специалистов при переходе к самостоятельной профессиональной деятельности, вооружая навыками выбора коммуникативных стратегий в ходе принятия ответственных решений в обстановке условной практики;

– студенты приобретают опыт согласования индивидуальных приоритетов при групповом обсуждении игровой задачи, развивают групповое мышление;

– игры позволяют опробовать новые формы, стили, стратегии и образцы коммуникативного поведения, проверяя их, как на испытательном стенде, в качестве которого выступает сама игра².

Педагогическая среда, в которой реализуются игровые технологии, создается на основе моделирования игровой ситуации. Данной проблеме посвящены работы А.А. Вербицкого, М.В. Кларина, А.П. Панфиловой, В.А. Штроо и др. В педагогике моделирование представляет собой способ создания модели, т.е. способ образования целого из элементов, которые содержат в себе все связи и отношения изучаемого объекта. Связь игры с моделированием состоит в том, что игра есть модель жизни. В игре моделируются реальная действительность с отражением всех ее аспектов, как положительных, так и отрицательных. Так же, как в жизни, студенты демонстрируют свое речевое поведение и умение взаимодействовать с другими участниками, опираясь на возможность переноса своих знаний, навыков и компетенций из реальной действительности в игровую. В игре студенты приобретают и проживают новый коммуникативный опыт, раскрывают и совершенствуют свои коммуникативные качества, вырабатывают эффективные стратегии общения. Игровое моделирование опирается на такие правила, как партнерский стиль игрового взаимодействия и пространственно-временные ограничения

¹ См.: Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2006. С. 217–218.

² См.: Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. М. : Пед. о-во России, 2004. С. 149–150.

сферы общения между участниками игрового обучения, опирающиеся на принцип «здесь и сейчас»¹.

Преимуществом игрового моделирования является то, что оно создает условия для развития психологической готовности студентов к речевому общению. Многие из них часто испытывают невольное волнение в тех ситуациях, когда им приходится высказывать свое мнение, демонстрировать свои знания, умения, навыки и способности, связанные с речемыслительной деятельностью. Это тревожное состояние может быть вызвано целым рядом факторов, в частности, неуверенностью в своих силах, страхом допустить ошибку, боязнью оказаться непонятым, нежеланием услышать критику и т.д. В свою очередь, игра направлена на то, чтобы избавить говорящих от негативных эмоций и ожиданий, а также снять чрезмерное напряжение и психологический барьер при вступлении в игровое общение. Это происходит за счет условности, многоплановости игровой ситуации²: во-первых, игра разворачивается в вымышленных, а не реальных условиях, что делает коммуникативную ситуацию более комфортной для ее участников; во-вторых, благодаря условности игровых действий возможные критика и негативные суждения не воспринимаются так остро, как в реальной жизни; в-третьих, ошибочное коммуникативное поведение в игровой ситуации не связано с ответственностью и риском и не приводит к трагическим последствиям для участников игры, а, наоборот, учит выходить из подобных кризисных ситуаций; в-четвертых, игра предполагает ослабление контролирующей и корректирующей функций со стороны преподавателя, который выступает в роли равноправного участника игрового процесса.

Игра характеризует обучение, погруженное в общение. «В игре люди раскрепощаются, становятся более коммуникабельными, т.к. в игре все равны, здесь работает механизм взаимопомощи, действует обратная связь, все это позволяет участникам узнать мнение других участников игры о себе, о своей манере или стиле общения. В групповом взаимодействии оттачиваются коммуникативные умения, апробируется выбор стратегий взаимодействия и моделей общения, снимаются стереотипы, отрабатывается собственный коммуникативный репертуар, основные сценарии общения с разными типами людей, происходит научение сотрудничеству, развивается партисипативный (соучаствующий в управлении) стиль»³.

Помимо моделирования игру тесно связывают с имитацией, под которой понимают подражание, воспроизведение чего-либо. В условиях вуза игра способна имитировать профессиональную деятельность будущих учителей, развивая широкий спектр знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств личности, включая коммуникативную компетентность. Н.И. Гез емко отразила сущность имитационного моделирования, давая свою трактовку понятия «игра», в соответствии с которой игра является «моделью взаимодействия партнеров по общению в обстановке имитационных условий будущей профессиональной дея-

¹ Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. М. : Академия, 2006.

² Эльконин Д.Б. Психология игры. М. : Владос, 1999.

³ Панфилова А.П. Игровое моделирование ... С. 32.

тельности, в ходе реализации которой участники игры развивают и совершенствуют профессионально-ориентированные умения»¹.

Связь игровых технологий и имитации реальной коммуникативной деятельности прослеживается в определении игры, данном Д.Н. Кавтарадзе. По мнению исследователя, «с образовательной точки зрения игра – это способ группового диалогического исследования возможной действительности в контексте личностных интересов»². Игры удовлетворяют важную потребность личности в получении информации из внешней среды, позволяя преодолеть монотонность повседневной жизни. На основе вербального и невербального взаимодействия с окружением игра имитирует реальные ситуации на эмоциональном уровне. Эмоциональная составляющая игры позволяет понимать побуждения и мнения других людей, становится основой эффективного сотрудничества при решении коммуникативных задач. В целом эмоции в игре стимулируют поиск решения в игровой ситуации,

а также непосредственную включенность в процесс псевдокоммуникации.

В.А. Штроо выделяет два вида игр в зависимости от типа имитационной модели – «жесткие» и «свободные»³. В основе «жестких» игр лежит формальная модель имитируемых процессов, практически полностью регламентирующая игровые действия игроков, в том числе речевые. Игровая модель предопределяет ход игры и служит основой для определения результативности и обоснованности игровых действий участников, которые руководствуются полным объемом информации, необходимым для реализации игры. «Свободная» игра задает лишь основное направление развития игровой ситуации, выраженное в постановке коммуникативной задачи. Участники самостоятельно решают, как строить свое коммуникативное поведение, благодаря чему игра приближается к реальным условиям действительности.

Имитационное моделирование игровой технологии во многом выражается через ее структуру. Полная номенклатура элементов игры зависит от ее типа. Однако можно выделить те компоненты, без которых не обходится ни одна игровая технология в вузе: это цель, предмет и правила игры, функции (роли) игроков, игровая ситуация (сценарий), игровые действия, игровой результат.

Один из важнейших компонентов игры – целеполагание. Как правило, коммуникативные игры предполагают достижение сразу нескольких целей, которые условно можно поделить на педагогические и игровые. Первые соответствуют целям обучения, воспитания и развития будущих специалистов, вторые создают мотивацию, интерес, положительный эмоциональный фон. Игровые цели вторичны по отношению к педагогическим, так как выступают средством их достижения.

Предмет игры – это совокупность процессов и явлений, которые воспроизводятся в игре и требуют осуществления профессионально компетентных действий.

Правила игры регламентируют поведение участников. Они содержат требования, на основе которых должно строиться взаимодействие студентов в про-

¹ Гез Н.И. Психология упражнений в организации обучения аудированию // Иностр. яз. в шк. 1985. № 6. С. 21.

² Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М. : Флинта, 1998. С. 37.

³ См.: Методы активного социально-психологического обучения. Воронеж, 2003. С. 17–18.

цессе игрового общения. Соблюдение правил вызывает необходимость проявлять знания, умения, навыки, опыт и компетентность в овладении способами общения. Правила призваны отражать реальный и игровой планы коммуникативной деятельности. А.А. Вербицкий сформулировал требования, которым должны соответствовать правила игры, в систематизированном виде:

– правила ограничивают ряд аспектов игры: содержание, регламент, роль и функции преподавателя, систему оценивания, способы взаимодействия игроков, возможность введения неожиданных ситуаций;

– основных правил игры не должно быть слишком много. Оптимальное их количество для студенческой аудитории – 5–10. Более конкретные правила игры могут специально не выделяться, а быть представленными в других структурных звеньях, например, на ролевых картах, или формулироваться в виде перечня вопросов и задач, требующих принятия решений в процессе подготовки и проведения игры;

– правила должны быть тесно взаимосвязаны со структурными элементами игры и, прежде всего, с системой оценивания и инструкциями игрокам¹.

Функции игроков – обязанности студентов, связанные с выполнением правил для достижения целей игры. Они предписывают отражать профессиональные и социально-личностные отношения, характерные для того фрагмента действительности, который разыгрывается в игре. В ролевых и деловых играх функции игроков представлены через роли. Ролевые карты каждого участника игры описывают исходные условия игровой ситуации, представляют права, обязанности и возможные действия игроков, дают инструкции по достижению коммуникативной задачи. В.А. Штроо указывает на необходимость принятия игроком роли «на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Человек может принимать роль через присвоение внешних черт (“рисунка”) поведения, норм деятельности, социальных задач, стоящих перед ролью»².

Игровая ситуация (сценарий) описывает предметное содержание игры через характер и последовательность игровых действий. Сценарий поэтапно отражает ход игры.

Игровые действия представляют собой выполнение игроками правил игры. Они предопределены функциями (ролями) участников. Через них отражается мотив игровой деятельности и активизируется желание достичь игровой цели. Сложность игровых действий может варьироваться от игры к игре. Они не всегда выражаются через практические внешние действия, например, речь. Часто игровые действия сопровождаются сложными умственными действиями, выраженными через целенаправленное сравнение, анализ, наблюдение, припоминание ранее усвоенного материала и т.п. Не существует строгой последовательности в осуществлении игровых действий: они могут сочетаться, дополнять друг друга, сменять друг друга в процессе реализации игровой технологии с коммуникативной направленностью.

Конечный продукт игровой технологии – игровой результат. Подведение итогов проходит на завершающем этапе игры и знаменует собой успешное достижение ее цели. Они носят как игровой, так и учебно-познавательный характер.

¹ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991. С. 153.

² Методы активного социально-психологического обучения : учеб. метод. пособие / сост. В.А. Штроо. Воронеж, 2003. С. 17.

Помимо обсуждения игровых действий и результатов изучается соотношение игровой ситуации с реальностью, смоделированной данной игрой.

Изучение компонентов модели игровой технологии, нацеленной на развитие коммуникативной компетентности будущих учителей, свидетельствует о том, что необходимо сохранение каждого из них, так как в совокупности они создают общее игровое пространство, где решаются все поставленные задачи, связанные с совершенствованием речемыслительной деятельности и коммуникативных свойств личности. В связи с этим М.В. Кларин призывает к тщательной разработке и реализации модели игровой технологии, поскольку в случае сбоя «работа по данной модели может вырождаться в иллюстративное или же эмоционально-оживляющее дополнение к традиционному репродуктивному обучению»¹.

Список использованной литературы

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] : метод. пособие. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Виленский, В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] : учеб. пособие / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман ; под ред. В.А. Сластёнина. – М. : Пед. о-во России, 2004. – 192 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] : учеб пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
4. Гез, Н.И. Психология упражнений в организации обучения аудированию [Текст] / Иностр. яз. в шк. – 1985. – № 6. – С. 21.
5. Кавтарадзе, Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения [Текст] . – М. : Флинта, 1998. – 192 с.
6. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта [Текст]. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.
7. Методы активного социально-психологического обучения [Текст] : учеб.-метод. пособие / сост. В.А. Штроо. – Воронеж, 2003. – 55 с.
8. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2006. – 368 с.
9. Репринцева, Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика [Текст]. – Курск : Изд-во КГУ, 2005. – 421 с.
10. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст]. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

Ю.Е. Будкина

ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Показана значимость личностно ориентированного обучения в военном вузе как необходимого условия становления офицерских кадров, рассмотрены некоторые аспекты экспериментальной проверки модели такого обучения.

¹ Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига : Эксперимент, 1995. С. 123.

военное образование, курсант, личностно ориентированное обучение, педагогическое сопровождение обучения, педагогическая технология.

Реформирование системы военного образования в Российской Федерации направлено на повышение его качества и приведение уровня профессиональной подготовки офицеров в соответствии с требованиями военно-профессиональной деятельности. Отдельным пунктом в приоритетных направлениях военной реформы выделено существенное изменение системы обучения и воспитания курсантов. Проблема воспитания военнослужащих в современных условиях может быть отнесена к категории наиболее актуальных социальных проблем.

В подготовке офицерских кадров в вузах Министерства обороны и других силовых структур Российской Федерации системообразующими становятся проблемы формирования профессионально подготовленной личности, способной квалифицированно решать достаточно сложные служебно-боевые и педагогические задачи в войсках, обладающей необходимыми гражданскими и офицерскими качествами.

На современном этапе реформирования системы военного образования ужесточаются требования к профессиональному уровню военного преподавателя, возрастает роль его личной ответственности за результаты своей деятельности. Преподаватель должен не только иметь узкоспециализированные знания, но и быть способным на практике использовать психолого-педагогические закономерности для повышения эффективности усвоения таких знаний.

Характер задач педагогического процесса в военном вузе определяет содержание его составных частей – обучения (самообразования), воспитания (самовоспитания), психологической подготовки и личностного развития. Все компоненты педагогического процесса интегрированы и органически взаимодействуют между собой. Воспитание придает обучению, развитию, психологической подготовке социальную направленность и выступает в качестве важнейшего средства активизации познавательной деятельности курсантов и слушателей. В ходе обучения не только решаются образовательные задачи, но и осуществляются воспитание, развитие, психологическая подготовка курсантов.

Каждый из элементов функционально-содержательной структуры педагогического процесса представляет собой, по существу, относительно самостоятельную подсистему, имеющую свои цели, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, формы и средства, также характеризующие ее результаты. Основными элементами организационной структуры педагогического процесса как системы являются: теоретическая и практическая подготовка курсантов и слушателей во время учебных занятий; служебно-боевая, общественная и иная деятельность обучающихся; воспитательная, культурно-досуговая и спортивно-массовая работа; стажировка в частях и структурных подразделениях силовых министерств и ведомств.

Ведущей закономерностью в сложном, противоречивом, многоступенчатом педагогическом процессе военного вуза выступает единство воспитания, обучения и личностного развития. Специфической закономерностью является соответствие организуемых воздействий преподавателей и всех субъектов педагогического процесса характеру деятельности обучающихся, их духовным потребно-

стям, познавательным и физическим возможностям, степени сплоченности курсантского коллектива. Важной педагогической закономерностью назовем моделирование в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалиста. При моделировании целесообразно уделить особое внимание созданию сложной, напряженной обстановки, преодолению условностей и упрощений на занятиях.

Отдельным пунктом среди приоритетных направлений реформы военного образования выделено существенное изменение воспитательной работы. В сложившейся системе обучения военного вуза трудно учесть все индивидуальные особенности курсанта. Имеется реальная опасность учитывать индивидуальное развитие не каждого конкретного курсанта, а целых групп курсантов, обладающих сходными особенностями.

Мы принципиальным образом различаем понятия «индивидуальность обучаемого» и «индивидуализация процесса обучения курсантов – будущих офицеров». Если индивидуальность курсанта есть совокупность его личностных особенностей развития и их проявления в ходе обучения, то индивидуализация процесса обучения представляет собой отбор содержания, выбор методов и форм работы, учитывающих их индивидуальность. Необходима ориентация на индивидуально-психологические особенности учебной деятельности курсантов, для чего нужна специально организованная педагогическая работа по руководству и педагогическому сопровождению их обучения.

Идея педагогического сопровождения рассматривается нами через призму индивидуализации профессионального развития, как элемент задачи конструирования целостной системы работы с будущими офицерами. Актуальность данной задачи проявляется и в том, что система подготовки современного офицера не отвечает требованиям, предъявляемым к инновационной деятельности. Существующая организация учебного процесса в военном вузе оставляет сравнительно мало возможностей для индивидуализации обучения в силу следующих причин: наличие жестких схем учебного плана, примерно одинаковый уровень и алгоритм преподавания разных дисциплин, заметное преобладание фронтальных методов обучения над индивидуальными и др.

Для совершенствования готовности курсантов к выполнению служебных обязанностей целесообразно ставить их в реальные условия службы офицера в войсках, увеличивать темпы деятельности, сокращать сроки для принятия решения и выполнения задачи, практиковать упражнения в решении тактических задач при недостатке информации и активном противодействии противника, с наличием элементов риска и опасности. Следует учить курсантов планировать свою деятельность исходя из важности и сложности ее отдельных задач, создавать обстановку, стимулирующую как соревнование, так и выполнение функций командира, ставить задачи по руководству подразделением в боевых действиях различных видов.

Основными концептуальными позициями личностно ориентированного обучения курсантов в военном вузе мы считаем следующие:

- 1) обучение осуществляется под воздействием как макросферы (социально-экономических условий, политики, идеологии, морали общества), так и микросферы (конкретного коллектива), и его эффективность, успешное профессионально-личностное становление приобретают полновесный характер только при условии активности самого курсанта;

2) направленность процесса обучения зависит от комплекса внутренних условий, прежде всего изменения представлений курсанта о профессии и критериев оценки им своей учебной деятельности и уровня профессионализма;

3) личностно ориентированный подход определяется тем, что каждая личность универсальна и главной задачей обучения являются формирование индивидуальности, создание необходимых условий для развития творческого потенциала курсанта. Именно индивидуальность объединяет все социально ценные свойства личности, придает ей целостность; ее становление предполагает творческий поиск вариантов развития и обучения, адекватных ее возможностям и особенностям. Обучение центрируется на личности курсанта, становление которой происходит при изменении межличностных отношений в вузе, применении новых технологий обучения, педагогическом мониторинге образовательного процесса;

4) в системе личностно ориентированного обучения курсант является субъектом не только обучения, но и самой жизни. Это меняет представление о его развитии, которое интерпретируется уже не в узкоинтеллектуальном, рационалистическом понимании, а в значительно более широком личностно-смысловом плане. Таким образом, личностно ориентированное обучение ставит во главу угла самобытность и самооценку обучающегося, субъектность процесса учения и предполагает при этом отличную от существующей в сегодняшних военных вузах методологию организации обучения.

Личностно ориентированное обучение можно технологизировать. Результаты использования авторской модели обучения проверены в ходе экспериментальной работы.

Мы подготовили и провели констатирующий и формирующий педагогический эксперимент. Проведение подобных экспериментов и внедрение их результатов в образовательный процесс является одной из форм научно-исследовательской и методической работы в высшем военном учебном заведении. Наше исследование подтвердило выводы отдельных педагогических источников о том, что личностно ориентированное обучение в военном вузе можно осуществлять только при наличии полной и достоверной информации о личности курсантов и их субъектном опыте.

Востребованность результатов проведенного педагогического эксперимента определяется тем, что в условиях перехода к личностно ориентированному образованию актуальной становится разработка критериев и способов измерения качества целостного культурного развития учащегося. Одним из наиболее эффективных средств диагностики потенциальных возможностей курсантов военные педагоги считают мониторинг качества их знаний, важность которого обосновывается сущностью и целевым назначением современного образования, связанным с воспитанием интеллигентного, компетентного, конкурентоспособного специалиста – личности военного новой формации.

Проведение названных исследований сопряжено с значительными трудностями, так как требует обращения к сущностным характеристикам педагогического сопровождения учебного процесса как условия личностно ориентированного военного образования. Требуется специальная разработка модели и технологии педагогического сопровождения, а также их дидактическое обеспечение. Необходимы разработки авторских валидных диагностических методик – специальных

тестов оценки качества знаний с опорой на личностно ориентированный подход, а также проведение экспериментальной проверки их эффективности.

Особый научный интерес представляют существующие подходы к разработке критериев оценки сформированности различного рода качеств. Некоторые авторы за основной критерий берут результативность деятельности, другие – качество решения конкретных задач, третьи – степень усвоения этих качеств. Применительно к измерению качества подготовки курсантов в образовательном процессе военного вуза целесообразно, на наш взгляд, использовать интегральный показатель, учитывающий совокупность индивидуального уровня статусов (психологического, социального, педагогического). Интегральный показатель качества подготовки курсантов (ИПКПК) включает в себя данные об особенностях личности, способах учебной деятельности и уровнях усвоения материала на личностном, деятельностно-ролевом и процессуальном уровнях.

Ведущая роль в опытно-экспериментальной работе отводилась специализированному обучению курсантов и его корректировке. В эксперименте участвовал 421 курсант: 209 из состава экспериментальных групп и 212 из состава контрольных. Количественно-качественный состав участников эксперимента соответствовал нормативным требованиям к исследованиям подобного рода. Все группы характеризовались примерно равным положением по различным компонентам ИПКПК.

На каждого курсанта составлялась и велась технологическая карта, в которой отражалась динамика сформированности знаний, умений, навыков, интеллектуальных качеств личности и умений действовать в различных жизненных ситуациях. На курсантов из экспериментальных групп дополнительно заводилась корректировочная карта. Наблюдение за общей успеваемостью по специальным дисциплинам основывалось на качественном описании отдельных сторон процесса усвоения материала и количественном выражении его результативности. Особая роль отводилась специально разработанным автором тестам и контрольным заданиям по каждой дисциплине.

Наиболее важным мы считаем диагностику учебных навыков. С этой целью использовалась модифицированная самооценочная анкета А.Е. Богоявленской. Курсанты оценивали свои умения и навыки от одного до пяти баллов по следующим критериям:

- могу ответственно работать над материалом, не ориентируясь на оценку;
- умею самостоятельно подобрать нужную литературу по проблеме;
- самостоятельно мотивирую свою деятельность;
- записи на лекции веду в задаваемом темпе;
- могу самостоятельно подготовить доклад, реферат, конспект, рецензию, тезисы;
- способен адекватно оценивать свою деятельность, анализировать поступки и ход мыслей.

Логическим результатом программы констатирующего эксперимента стало составление карты индивидуально-типологических и учебных возможностей курсанта. Такая карта заводилась на каждого курсанта и отражала динамику изменений за три года обучения. По окончании апробации разработанной методики осуществлялся количественный и качественный анализ результатов. Выявлено, что курсанты значительно различаются по степени развития интеллектуально-

логических, интеллектуально-эвристических и коммуникативно-творческих способностей, уровню обученности и обучаемости, мотивам выбора профессии, направленности (центрации) деятельности, творческим возможностям, степени развития интереса к профессии и специальным дисциплинам, готовности к саморазвитию и к поиску индивидуального стиля деятельности, особенностям рефлексии (познавательной и личностной). Искомые критерии были положены в основу психолого-педагогической характеристики выделенных типологических групп.

Анализ собранного материала в целом позволил, исходя из уровня ИПКПК, описать три гипотетически выделенные и экспериментально подтвержденные группы курсантов:

– первая группа – курсанты со слабой или невысокой познавательной активностью, отрицательной или нейтральной направленностью на учебный процесс и профессиональную деятельность;

– вторая группа – курсанты со средним уровнем ИПКПК, т.е. с невысоким уровнем познавательной активности и положительной направленностью на процесс обучения или с достаточно высоким уровнем познавательной активности, но нейтрально-утилитарной направленностью на учебную и профессиональную деятельность;

– третья группа – курсанты, имеющие уровень ИПКПК выше среднего или высокий, профессионально значимый, т.е. с высоким уровнем познавательной активности и положительной направленностью на саморазвитие в учебной, творческой и профессиональной деятельности.

Следует заметить, что, несмотря на специфические особенности, представители одного уровня имеют сходные общие способности, интересы каждой группы близки по глубине и устойчивости, курсанты мало отличаются друг от друга по показателям интеллекта, важнейшим жизненным целям, мотивационной направленности и ценностным ориентациям.

Полученные результаты анализировались, обобщались и сравнивались на основе разработанных критериев и показателей, что позволило выявить динамику образовательного процесса. Разница в сформированности ИПКПК в экспериментальных и контрольных группах в конце эксперимента, согласно нашим результатам, определяется:

– внедрением в учебный процесс экспериментальных групп специально разработанной модели психолого-педагогического сопровождения учащихся;

– созданием особых условий в процессе обучения в экспериментальных группах, а именно: наличием положительного поля интеллектуальной и эмоциональной напряженности; использованием разнообразных методов активного обучения при совпадении содержания учебной деятельности с возможностями, интересами, потребностями курсантов; творческим характером заданий, варьируемых по степени абстрактности и экспрессивности, объему и сложности; возможностью индивидуального выбора заданий в зависимости от рекомендаций аналитической группы, способствующих улучшению качества образовательного процесса.

Таким образом, можно утверждать, что созданная нами модель педагогического сопровождения учебного процесса в военном вузе и ее дидактическое обеспечение достаточно продуктивны.

На основании полученных данных разработаны следующие рекомендации преподавательскому составу: мониторинговая оценка качества знаний учащихся

должна сочетать содержательную наполненность контрольных заданий с математической точностью оценки результатов испытаний. Она должна быть построена на основе **модуля планирования**, включающего процедуру стандартизации (диагностическую постановку цели обучения, создание модели итогового контролирующего средства, определение приемлемого уровня его исполнения) и разработку системы контролируемых мероприятий с определением их целей, частоты проведения, средств контроля, схем измерения и оценки качества знаний учащихся, а также на основе **модуля реализации**, предусматривающего проверку, сбор и обработку результатов измерений, анализ отклонений реальных результатов обучения от запланированных, выработку критериев оценки результатов, содержательный анализ информации и определение направлений коррекции качества знаний учащихся в условиях лично-ориентированного образования в военном вузе.

Список использованной литературы

1. Гузеев, В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии [Текст]. – М. : Нар. образование, 2001. – 224 с.
2. Попов, В.Г. Мониторинг развития региональной образовательной системы [Текст] / В.Г. Попов, В.П. Голубков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 2. – С. 30–34.
3. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
4. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] : моногр. – Волгоград : Изд-во ВГУ, 1994. – 211 с.
5. Скопылатов, И.А. Индивидуализация обучения в высшей военной школе России [Текст]. – СПб. : Изд-во СПВВИУС, 1994. – 57 с.
6. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2011. – 432 с.
7. Степанов, Е.Н. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности: опыт разработки и использования [Текст]. – М. : Сфера, 2004. – 128 с.
8. Хуторской, А.В. Методика лично-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст] : пособие для учителя. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

НАШИ АВТОРЫ

Богомолова Елена Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: bogomolovaev@yandex.ru. (Рязань).

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Будкина Юлия Евгеньевна – старший помощник начальника научно-исследовательского отдела РВВДКУ им. В.Ф. Маргелова. E-mail: juli_budkina@mail.ru (Рязань).

Булыгин Сергей Александрович – аспирант кафедры общей и теоретической физики и МПФ Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: s.buligin@rsu.edu.ru (Рязань).

Волошина Людмила Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Белгородского государственного университета. E-mail: Voloshina_L@bsu.edu.ru (Белгород).

Голубева Виктория Андреевна – аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: vita_home@mail.ru (Рязань).

Гребенкин Игорь Николаевич – доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, старший научный сотрудник научно-образовательного центра историко-гуманитарных и социально-экономических исследований Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: grin17.66@mail.ru (г. Рязань).

Доронин Вячеслав Игоревич – аспирант кафедры общей и теоретической физики и МПФ Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: v.doronin@rsu.edu.ru (Рязань).

Дунаев Александр Анатольевич – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры информатики и вычислительной техники Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: a.dunaev@rsu.edu.ru (Рязань).

Дурнева Елена Евгеньевна – кандидат педагогических наук, директор научно-образовательного центра «Контекстно-компетентностные технологии в профессиональном образовании» Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. E-mail: durnevaelena@mail.ru (Москва).

Еремкина Ольга Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: olgaeremkina@mail.ru (Рязань).

Замолоцких Елена Геннадиевна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. E-mail: e.g.zamolotskih@mail.ru (Москва).

Захарищева Марина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко. E-mail: zahari-ma@rambler.ru (Глазов, Удмуртия).

Ильина Ирина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного профессионального образования, директор Института развития педагогического образования Курского государственного университета. E-mail: fpkkursk@yadex.ru (Курск).

Ильинская Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Белгородского государственного университета (педагогический факультет). E-mail: ilirpe@rambler.ru (Белгород).

Карасева Ирина Владимировна – ассистент кафедры германских языков и методики их преподавания Института иностранных языков ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: irene-kar@inbox.ru (Рязань).

Куликова Светлана Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: svetlana_kulikova@rambler.ru (Волгоград).

Николаева Алла Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. E-mail: mono888@mail.ru (Якутск).

Поздняков Алексей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета. E-mail: fpkkursk@yadex.ru (Курск).

Прохоров Александр Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: a.prohorov@rsu.edu.ru (Рязань).

Репринцев Александр Валентинович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания ГОУ ВПО «Курский государственный университет», действительный член АПСН. E-mail: reprintsev@mail.ru (Курск).

Розин Вадим Маркович – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института философии РАН, действительный член АПСН. E-mail: rozinvm@mail.ru (Москва).

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).

Степанов Владимир Анатольевич – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и теоретической физики и МПФ Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, заслуженный деятель науки и техники РФ. E-mail: vl.stepanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Торопцев Иван Александрович – аспирант кафедры общей и теоретической физики и МПФ Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: i.toropcev@rsu.edu.ru (Рязань).

Фельдштейн Давид Иосифович – доктор психологических наук, профессор, действительный член (академик) РАО, вице-президент Российской академии образования, заслуженный деятель науки Российской Федерации. Адрес: 119121, Москва, ул. Погодинская, д.8. Тел.: (499) 248-69-76 (Москва)

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, академик Международной академии наук педагогического образования и Академии имиджологии. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Шуйцев Александр Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики и МПФ Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: a.shuytsev@rsu.edu.ru (Рязань)

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Feldshtein D.I. Psychological and Pedagogical Research in the Context of the 21st Century

The paper focuses on the analysis of space-time continuum of childhood and adolescence. It centers on young people's self-improvement and self-realization in the context of fractured political, economic and cultural spaces. The paper highlights the role of pedagogical and psychological sciences in the formation of new educational principles based on cultural heritage.

space-time continuum of the 21st century, living space, classical pedagogy, self-realization, disharmonious child-society relationships, creating a new humanity.

Reprintsev A.V. Social Reforms through the Prism of Anthropology: from Identity Crisis to the Destruction of Ethnic Cultures

The article analyzes the influence of delayed social reforms on identity crisis in Russian adolescents. It focuses on the role educational institutions play in overcoming destructive tendencies, developing young people's personal identity, and creating a new culture. The author highlights the role of educational institutions in consolidating Russian society and maintains that social reforms should be viewed through the prism of anthropology.

social and pedagogical anthropology, identity crisis, social education, education in the context of cultural crisis.

Ilyinskaya I.P., Rozin V.M. The Formation of Junior School Children's Aesthetic Worldview in Multicultural Educational Space

The paper treats the issue of aesthetic worldview formation in junior school children. It analyzes the negative influence of social context on young schoolchildren's aesthetic culture and their aesthetic worldview formation. The paper maintains that studying ethnic culture is a means to minimize risks and enable the formation of young children's aesthetic worldview.

aesthetic worldview, multicultural educational space, ethnic culture.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Boguslavsky M.V., Kulikova S.V. Historical and Pedagogical Education: Problems and Perspectives

On November 12-13, 2012, Volgograd State Social Pedagogical University held an All-Russian scientific conference “Teaching History and Pedagogy in Higher Education: a Contemporary Approach” (the 29th session of Scientific Council on the History of Education and Pedagogy of the Russian Academy of Education).

historical and pedagogical education, 29th session of Scientific Council on the History of Education and Pedagogy of the Russian Academy of Education, education researchers’ historical and pedagogical awareness.

Romanov A.A. Promoting Student Motivation for Studying History of Pedagogy

The article deals with the issue of promoting student motivation for studying history of pedagogy. The article provides a new interpretation of the materials on history of pedagogy of the early 20th century.

history of pedagogy, historical self-consciousness, pedagogical education, student motivation, pedagogy of the early 20th century, experimental pedagogy.

Zakharishcheva M.A. The Pedagogical Potential of the Fables by J.H. Pestalozzi

The paper analyzes the Fables by J.H.Pestalozzi. It centers on their literary characteristics, their pedagogical potential, and their educational expediency.

fable, the Fables by J.H.Pestalozzi, the Fables’ pedagogical content, educational expediency.

PROFESSIONAL FORMATION OF A SPECIALIST

Zamolotskikh E.G., Durneva E.E. Diagnostic Assessment of Higher Education Students’ Professional Competence

The authors share their experience of creating test banks, which allow faculty members to assess their students’ professional competence. The authors maintain that diagnostic assessment is based on competence clusters (ideological, normative, and instrumental). They characterize diagnostic assessment, its methods and placement levels.

test bank, curriculum, student competencies, cluster.

Voloshina L.N. Young Teachers' Vocational Adaptation in the Context of Contemporary Preschool Education

The paper analyzes the problems of young teachers' professional adjustment and personal fulfillment. The paper maintains that the board of Education, higher educational institutions, and preschool institutions should cooperate to boost preschool teachers' morale.

adjustment, adjustability, personal adjustment potential, teachers' professional adjustment.

Yeremkina O.V. The Formation of Novice Teachers' Professional and Psychological Culture as an Innovation in Education

The article centers on the formation of teachers' psycho-diagnostic culture, which serves as the foundation for teachers' professional and psychological culture. The latter predetermines teachers' professional activity aimed at psychological and diagnostic support of children's personal development.

teachers' professional and psychological culture, psycho-diagnostic culture, teachers' diagnostic activity, intrinsic motivation.

Stepanov V.A., Shuytsev A.M., Doronin V.I., Bulygin S.A., Toroptsev I.A. The Formation of Professional Competencies of Bachelor of Technical Physics and Bachelor of Technology Education

The paper focuses on organizational, functional, and cause-effect relationships, which characterize prudent manufacturing taught within the course of "Contemporary Industrial Technology and Innovation". The paper centers on the conditions of bachelor students' professional competencies formation.

cause-effect diagram, quality, documentation, project work, control system, manufacturing, professional competencies, visual management, innovative activity.

Bogomolova E.V., Dunaev A.A. The Formation of Professional Competencies of Bachelor of Applied Informatics (Problem-Solving Approach)

The article views the content of education through the prism of problem-solving approach, which ensures professional competence formation and secures students' competitiveness.

professional competencies, Bachelors of Applied Informatics, problem-solving approach, problem, learning task, applied task.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH AND PRACTICE

Ilyina I.V., Pozdnyakov A.V. Psychological, Social, and Pedagogical Measures of Preventing Suicidal Behavior of Adolescents

The paper focuses on suicidal behavior in adolescents. It analyzes socio-demographic, socio-economic, individual and psychological measures of preventing suicidal behavior of adolescents.

socio-pedagogical work with adolescents, suicide, suicidal behavior, social norm and pathology, social anomaly, social surrounding.

Golubeva V.A., Fomina N.A. Psychological Peculiarities of Diligence in Teenage Athletes

The article presents the results of a systematic investigation of diligence in teenage athletes. The analysis centers on instrumental, stylistic, and content peculiarities of this personality trait.

personality; adolescence; athletes; diligence; personality trait; instrumental, stylistic, and content peculiarities.

Nikolaeva A.D. Multilingual Education Models

The paper centers on the formation of multilingual education models. It singles out some basic criteria of bilingual and multilingual education. It deals with major types of multiethnic schools of Russia's regions.

multilingual education, factors, classification of bilingual education, criteria of multilingualism, types of multiethnic schools.

Prokhorov A.V. Post-neoclassical Pedagogy on Humanity

The article treats humanity by means of post-neoclassical pedagogy. The image of a human being is being viewed through the prism of cultural memory and historical awareness.

human being, methodology of pedagogy, cultural memory and historical consciousness, post-neoclassical model

PAGES OF HISTORY

Grebenkin I.N. Cultural and Educational Activity of Russian Emigrants in the 1920s and 1930s

The paper analyzes the activities of Russian emigrants (the 1920s-1930s) aimed at promoting young migrants' education. It treats the efforts of the Russian community aimed at establishing public and professional educational institutions and securing migrants' rehabilitation and adjustment.

Russian emigration, children's organizations, Scouting, the Socol movement, the Avant-garde Movement, public and professional education, Russian Academic Alliance, Russian Free University in Prague, higher military education abroad.

POSTGRADUATE RESEARCH

Karasyova I.V. The Modeling of Communication-Oriented Game Technologies

The article focuses on game technologies as a means of novice teachers' communicative competence development, viewing them through the prism of interactive teaching and learning. It also centers on major structural components of a game.

communicative competence, interactive teaching and learning, game technology, modeling, imitation

Budkina Yu.E. An Experimental Study of Personality-Oriented Education at an Institution of Military Higher Education

The article focuses on the significance of personality-oriented education at institutions of military higher education. The author maintains that personality-oriented education is a necessary prerequisite of military officers' training. The article also deals with some aspects of an experimental study of the validity of personality-oriented education.

military education, personality-oriented education, military student educational support, educational technology

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). 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

2013

№ 1 (25)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *И.И. Савело*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 14.03.2013. Поз. № 07. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 20,92. Уч.-изд. л. 15,5. 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