

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

2014

№ 1 (29)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

С.В. Пупков, доктор педагогических наук, и.о. ректора РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО; **Т.В. Еременко**, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор РГУ имени С.А. Есенина; **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск, Белоруссия); **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор (Москва); **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом образования и методологии педагогики Института теории и истории педагогики РАО; **Г. Мелицкая-Павловская**, доктор-хабилитат, профессор университета естественных и гуманитарных наук имени Я. Кохановского (Кельце, Польша); **П. Ондрачек**, PhD, профессор Бохумского университета (Бохум, Германия); **Н.Э. Пфейфер**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова (Павлодар, Казахстан); **О.В. Сухомлинская**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, академик-секретарь отделения общей педагогики и философии образования НАПН Украины (Киев, Украина)

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; **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **Л.К. Гребенкина**, доктор педагогических наук, профессор; **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
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77–54012 от 30 апреля 2013 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) 46-07-08, доб. 2686; 28-43-32

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	
Романов А.А.	5
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Коршунова Н.Л. Три этапа в развитии представлений о методологии отечественной педагогики	7
Башманова Е.Л. Социальные аспекты функционирования учреждений дополнительного образования детей в современном образовательном пространстве	21
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Остапенко А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А. Останется ли в России классический университет классическим?	30
Бредихин А.П. Модернизация высшего художественно-педагогического образования: традиции и инновации	35
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	
Лариошин А.С., Юдина Н.П. Разработка понятия «готовность студента неязыкового вуза к межкультурной коммуникации» как педагогическая проблема	51
Мартишина Н.В. К вопросу о развитии творческой личности педагога	59
Евтешина Н.В. Теоретико-методологические аспекты феномена профессиональной идентичности психологов в социальной психологии: структура и методы исследования	66
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА	
Грошев И.В. Особенности межличностных отношений в конфликтном взаимодействии мужчин и женщин	76
Ерофеева М.А. Педагогическая практика и подготовка будущих учителей к полоролевому воспитанию школьников	89
Ефремова И.В. Диагностика уровня сформированности музыкального вкуса у учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы	96
Хагурова Н.Е. Подростковая общность как пространство взросления: риски деформации	108

Фастова Е.И. Становление социогуманитарной компетентности подростка в истории зарубежного и отечественного образования	117
---	-----

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Кулишевская И.В., Фомина Н.А. Особенности агрессивности студентов с различным уровнем ее выраженности	125
--	-----

Завражин С.А. Некоторые метафизические причины деструктивного поведения детей	131
--	-----

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Аллагулова И.Н. Становление и развитие математического образования в педагогических учебных заведениях дореволюционной России	136
--	-----

Анисина Е.А. Синтез экономики и просвещения – доминанта российского меценатства	145
--	-----

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Рындак В.Г. Воспитание учащейся молодежи в контексте идей Конфуция и В.А. Сухомлинского в школах Китая	152
---	-----

Першукова О.А. Отражение идей постмодернизма в развитии многоязычного образования школьников в странах Западной Европы	161
---	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Термышева Е.Н. Педагогические условия формирования креативных способностей будущих специалистов в высшей школе	172
---	-----

Фирсова Ю.Н. Педагогические основы внедрения концепции «нового государственного управления» в систему высшего образования Западной Европы	178
--	-----

Меркулова О.Г. Информационная этика студентов в системе академических ценностей вуза: компетентностный подход	184
--	-----

Смирнова Я.В. Рефлексивная компетентность как условие повышения педагогического мастерства в системе последипломного образования	190
---	-----

НАШИ АВТОРЫ	195
------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS	198
------------------------------------	-----

Информация для авторов	205
---	-----

К читателю

А.А. Романов

В 2014 году редакция журнала продолжит обсуждение актуальных и острых проблем образования, находящегося в процессе непрерывной модернизации, анализ существующих воспитательных систем, оценку их соответствия современным требованиям и вызовам быстро меняющегося мира. При этом для нас становится крайне важной постановка собственных идейно-смысловых акцентов в рассматриваемых вопросах образовательно-воспитательной практики. На примере деятельности нашего журнала мы показываем значимость региональных исследований в педагогике и психологии. При этом мы не считаем их периферией науки, так как сложности структурной перестройки институтов традиционного руководства государственной наукой (прежде всего, Российской академии наук и Российской академии образования) должны компенсироваться ростом инициатив и эффективности университетской науки в России.

Педагогика в начале XXI века, накопив колоссальный опыт предыдущих эпох и культур, ждет новых вызовов, идущих уже из будущего, многие сигналы которого еще лишь предстоит опознать. Вот почему мы внимательно относимся к историко-педагогическому наследию, помогающему нам обрести прочные основания в образовании и воспитании подрастающих поколений, осознать значение самобытных отечественных педагогических традиций, возможность и меру их преемственности, отнести к прошлому как к пространству диалога, способствующего самоопределению в пространстве сегодняшнего образования, наполняемом новыми смыслами. В педагогике преемственность, и мы не раз говорили об этом, рассматривается как важнейшая методологическая проблема. Ее актуальность определяется аксиоматическим положением о том, что все осмысленные реформы осуществляются не столько ради изменения настоящего, сколько во имя будущего улучшения жизни. Будущее же всегда содержит в себе настоящее и уходит корнями в прошлое. Не случайно ни одна стратегическая линия построения будущего не обходится без решения проблемы меры сохранения в нем прошлого и настоящего. Этим обеспечиваются и реальность традиции, и важность ее как механизма осуществления исторической преемственности, и эвристичность традиции как инструмента педагогической рефлексии и педагогического прогнозирования.

В ушедшем 2013 году мы размещали на страницах журнала серии статей, посвященных юбилеям выдающихся педагогов А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, другим знаковым событиям в истории нашей страны. Во втором номере журнала мы планируем опубликовать подборку материалов к 190-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. Надеемся тем самым внести заметный вклад в популяризацию идей великого русского педагога, стать частью тех начинаний, которые проводит научная общественность России. Так, например, 27–28 марта 2014 года в Москве, на базе Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского, состоялась Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная юбилею выдающегося педагога. С приветственным словом выступила президент РАО академик Л.А. Вербицкая. Участники конференции с большим интересом заслушали фундаментальный доклад признанного специалиста по наследию К.Д. Ушинского и истории отечественного образования, первого избранного министра народного образования России академика Э.Д. Днепров, о неординарной деятельности которого мы не один раз писали на

страницах нашего журнала. О генезисе педагогического мировоззрения К.Д. Ушинского, об интересных моментах его биографии, о подходах к развитию педагогической науки в исторической ретроспективе и о месте К.Д. Ушинского в ряду выдающихся педагогов в своем докладе рассказал член-корреспондент РАО, постоянный автор и член редакционного совета «Психолого-педагогического поиска» профессор М.В. Богуславский.

В начале апреля 2014 года в Курске (Курском государственном университете) будет проведена представительная международная научно-практическая конференция «Традиции и инновации в судьбах национальных образовательных систем», посвященная 190-летию К.Д. Ушинского, с выпуском фундаментального сборника научных материалов этой конференции. Авторы сборника – отечественные и зарубежные исследователи из России, Белоруссии, Украины, Казахстана, Польши, Болгарии – обсуждают проблемы становления и развития национальных образовательных систем в условиях глобализации современного мира, интеграции локальных образовательных систем в мировое образовательное пространство. В сборнике представлен анализ современных проблем соотношения традиций и инноваций в развитии образования, его ценностно-целевых приоритетов, внедрения новшеств в содержание и технологии подготовки детей и молодежи к жизни и труду в принципиально новых социокультурных и экономических условиях. В числе инициаторов и главных вдохновителей конференции – один из наиболее активных и известных авторов нашего журнала, член его редколлегии профессор А.В. Репринцев.

Ждем содержательные и интересные статьи, посвященные самым разным аспектам деятельности великого русского философа, педагога и деятеля народного образования Константина Дмитриевича Ушинского. Уже сам факт проявления уважения к памяти великого русского педагога и обращения к его фундаментальному наследию заслуживает горячей поддержки и одобрения: сегодня, в страстных и непримиримых поисках национальной идеи, в условиях пробуждения национального самосознания русских, искания и идеи К.Д. Ушинского выглядят чрезвычайно современными и своевременными!

В первом (29-м) номере журнала вниманию читателей мы предлагаем статьи уже известных наших авторов – профессоров Е.Л. Башмановой, А.П. Бредихина, И.В. Грошева, С.А. Завражина, Н.Л. Коршуновой, Н.В. Мартишиной, А.А. Остапенко, В.Г. Рындак, Н.А. Фоминой, Т.А. Хагурова, Н.П. Юдиной – и только начинающих свой путь

в науке ученых из 11 городов России (Владимир, Волгоград, Елец, Коломна, Краснодар, Курск, Оренбург, Рязань, Тамбов, Уссурийск, Хабаровск) и 2 регионов Украины (Киев, Луганск) по тематике наших традиционных рубрик.

Подготовка очередного номера совпала с тяжелыми и трагическими событиями на Украине, с масштабным общественным и экономическим кризисом, порожденным столкновением различных по своей направленности векторов дальнейшего развития украинского государства. Совершенно очевидно, что в основе этого столкновения лежит не просто диаметрально противоположное представление о будущем этой страны, о ее культуре и ее народе, но и понимание важнейшей миссии институтов образования в воспроизводстве национальной культуры, формировании человека – носителя ценностей и норм национальной культуры. Образование было и остается важнейшим элементом идеологического влияния на молодежь, на все общество. В ситуации беспрецедентной информационной войны, имеющей целью формирование образа врага в лице России и русского народа, мы можем потерять целое поколение украинской молодежи. У нас должно хватить воли и терпения говорить о том, что русские и украинцы – единый народ, с общими достижениями и культурой, мы никогда не откажемся от дружбы и сотрудничества с нашими добрыми друзьями и коллегами из Украины!



Философия образования

УДК 371.302

Н.Л. Коршунова

ТРИ ЭТАПА В РАЗВИТИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МЕТОДОЛОГИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Вопрос о том, что такое методология педагогики, на сегодняшний день не имеет однозначного ответа. В некоторой степени это обусловлено отсутствием в академической среде единого понимания сущности методологии и ее функций. Автор предлагает анализ сложившихся подходов к пониманию сути методологии педагогики, связывая ее трактовку с типом научной рациональности.

философия образования, взаимосвязь культуры и образования, методология педагогики, педагогика как наука, объект педагогики, предмет педагогики, объективное и субъективное в педагогическом исследовании.

Становление методологии как целостного и относительного самостоятельного структурного раздела педагогики, осуществляющего рефлексию над научно-педагогическим исследованием, началось в 60-х годах XX века. Однако вопрос о том, что такое методология педагогики, на сегодняшний день не имеет однозначного ответа. В некоторой степени это обусловлено тем, что до настоящего времени в академической среде не выработалось единого понимания методологии вообще. В ряде работ В.В. Краевского, в том числе в учебных пособиях автора ¹, отмечается, что методологию истолковывают по-разному в зависимости от уровня рассмотрения. В широком смысле слова методологию трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Соответственно методологию педагогической науки рассматривают как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области педагогической теории и практики. Согласно другому, тоже широкому, определению, методология – это учение о методе научного познания и преобразования мира. По этому образцу методологию педагогики

¹ Краевский В.В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2005.

понимают как учение о познании и преобразовании педагогической действительности.

Вместе с тем в современной литературе речь идет, прежде всего, о методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. В подобной ситуации между разными подходами приходится выбирать. Разработка методологических оснований для проведения исследований в области образования и повышения их качества была и остается важнейшей задачей педагогики. Именно поэтому, как отмечает В.В. Краевский, приведенное определение методологии научного познания применительно к нашей специальной науке об образовании было избрано для определения понятия методологии педагогики учеными, занятыми работой в данной области².

Четкое определение методологии педагогики сложилось в нашей науке на основе взглядов М.А. Данилова и В.В. Краевского. Воспроизведем его: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность (определение М.А. Данилова. – *Н.К.*), а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований (добавлено В.В. Краевским – *Н.К.*)»³.

Достоинствами данного понимания места и специфики методологии педагогики в системе производства научного знания являются связь конкретно-научной и общей методологии науки, учет деятельностного аспекта науки в целом, а также учет специфики педагогики, что нашло выражение в сепарации методологической деятельности в области педагогики, отделении ее от специально-научной деятельности в сфере образования. Логика развития такого понимания методологии шла по линии движения от классической версии науки и ее методологии к неклассической, расширения знаниевого аспекта науки деятельностным, вычленения деятельностного аспекта методологии и сочетания его со знаниевым аспектом в едином целом.

До середины 80-х – начала 90-х годов прошлого века специфика методологии педагогики казалась незыблемой. Примерно в это же время в педагогическом сознании возникает дискуссия о практических аспектах методологии педагогики, что, по наблюдениям Р.В. Почтера⁴, привело к выделению в ее структуре новых квазиразделов типа «методология практики», «методология управления», «методология игровой деятельности» и т.п. В специальной литературе последних лет отмечены факты выхода в свет трудов, в которых рассматриваются вопросы «практической методологии», «методологии образования», «методологии проектирования новых образовательных стандартов и новых образовательных про-

² Краевский В.В. Актуальные проблемы методологии педагогики в постнеклассический период развития науки // Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки / науч. ред. В.В. Краевский. М. ; Краснодар : Изд-во КубГУ, 2008. С. 17.

³ Краевский В.В. Общие основы... С. 169.

⁴ Почтер Р.В. Методологические исследования в педагогике: ретроспектива и современное состояние // Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки / науч. ред. В.В. Краевский. М. ; Краснодар : Изд-во КубГУ, 2008. С. 91–102.

грамм», «методологии проектирования учебников»¹. Добавим от себя к этому перечню обнаруженные нами вопросы «методологии управления образованием», «прикладной методологии процесса вузовского обучения».

Автор одного из трудов А.М. Новиков предлагает рассматривать методологию как учение «об организации деятельности вообще, не касаясь содержания деятельности»². Другие, А.В. Коржуев и В.А. Попков, авторы в целом весьма содержательной, интересной и своевременной книги «Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании», также слишком расплывчато понимают методологию педагогики, причисляя к наиболее значимым методологическим проблемам содержание вузовского образования, подготовку преподавателя высшей школы³. Такая ситуация, по справедливой оценке В.В. Краевского, неоднократно им данной, несет риски как для самой педагогики, так и для ее методологии, угрожая их ликвидацией⁴, а с точки зрения Р.В. Почтера, «позволяет говорить о "кластеризации" современного методологического знания и некоторой его дезинтеграции, которая отчасти препятствует эволюции методологического сознания в педагогической науке в направлении утверждения постнеклассического типа научной рациональности»⁵.

Встречаются противоречивые оценки и по поводу «размывания» объектно-предметной специфики методологии педагогического исследования. Так, Р.В. Почтер в начале своей недавно вышедшей в свет статьи «Методологические исследования в педагогике: ретроспектива и современное состояние»⁶ высказывает сожаление в связи с ситуацией неконтролируемого «размножения методологий», появлением методологии управления образованием, методологии практико-педагогической деятельности. Однако уже в середине текста статьи он сетует на то, что специальная разработка особенностей этих «новых методологий» ведется слишком медленно. Что же происходит? Как можно расценить подобные «нестыковки», противоречия и устойчивое стремление трактовать методологию предельно широко, с «выходом» в практическую плоскость?

Проще всего было бы ограничиться критикой неприемлемых взглядов. Проще в том смысле, что критика, взятая сама по себе, автоматически снимает ответственность критикующего за активные действия и свидетельствует об отказе принимать на себя обязательства по улучшению сложившегося положения. Кроме того, необходимо учесть, что каждый имеет право на свое видение. Поэтому одной только критикой делу не поможешь. Куда более продуктивной выглядит установка на понимание оппонента: почему он выражает именно эту точку зрения, почему его не устраивают иные аргументы. Она основана на рекомендациях известного биолога и методолога науки Александра Александровича Любищева и его ученика Сергея Викторовича Мейена⁷ – попытаться прежде всего укрепить, пить, а не оспорить позиции своих оппонентов, додумать вместе с ними те аргументы, которые они сами не высказывают явно, стремясь при этом разделить их

¹ Краевский В.В. Актуальные проблемы... ; Краевский В.В. Общие основы...

² Новиков А.М. Методология образования. М. : Эгвес, 2002. С. 301.

³ Коржуев А.В., Попков В.А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. М. : Изд-во МГУ, 2003. С. 32–33.

⁴ Краевский В.В. Актуальные проблемы... С. 14–22.

⁵ Почтер Р.В. Методологические исследования... С. 95.

⁶ Там же. С. 91–102.

⁷ Шрейдер Ю. Этика – компонент методологии науки // Вестн. высш. шк. 1991. № 6 ; № 7.

образ мыслей и неосознаваемые интуиции, реконструировать в дискуссии возможные мыслительные ходы ее участников.

Такой способ был осуществлен нами ранее, в исследовании природы закономерностей педагогической деятельности¹ и в одной из последующих работ получил название – «додумывание»². Прибегнем к этому способу.

Нам представляется, что расширение трактовки методологии педагогики, раздвигание ее границ до практической сферы происходит не только по причине языковой небрежности или невнимания к приводимым логическим доводам в пользу противоположного взгляда. Частые разговоры о методологии педагогической практики не случайны, они показывают значимость данного вопроса для научного сообщества, что подтверждают нередкие выплески эмоций спорящих сторон. Однако нескрываемые эмоциональные переживания отдельных работников науки, связанные с тем или иным пониманием методологии педагогики, вызваны разными источниками и потому имеют различную содержательную основу: в одних случаях проявляется беспокойство по поводу сохранения трактовки методологии педагогики как методологии научного познания, целостности методологического знания, в других – озабоченность возможной утратой связи этого знания с реальной образовательной практикой.

Между тем позиция М.А. Данилова и В.В. Краевского, представленная в их определении понятия методологии педагогики, не отвергает ее практической направленности. Практическая ориентация методологии педагогики обнаруживается, на наш взгляд, в двух направлениях. Первое направление – практика научного исследования – вытекает из самого определения методологии педагогики и характера ее объектной сферы. Объект методологии – сам процесс исследования педагогических явлений и его результат – система знаний о педагогической науке. «Методологическое исследование в области педагогики, – отмечает Р.В. Почтер, – опирается на особый *эмпирический материал* (курсив мой. – Н.К.), отражающий реальное состояние опыта научно-исследовательской деятельности в той или иной области педагогики...»³. Второе направление – образовательная практика – задается предметом методологии. Вот что о нем пишет В.В. Краевский: «Предмет методологии педагогики – это соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке. Последовательная конкретизация и углубление этого определения дают возможность включить в него понятие практической педагогической деятельности. Тогда уже в исходном пункте построения педагогической теории найдет применение подход с позиций практики, при котором наряду с наличными характеристиками объектной области отражаются также тенденции ее изменения и преобразования»⁴.

Однако совершенно очевидно, что какая-то часть научно-педагогического сообщества не удовлетворяется таким подходом, в силу которого педагогическая наука влияет на практику не прямо, а опосредованно, через педагогическую тео-

¹ Коршунова Н.Л. О природе закономерностей педагогической деятельности // Педагогика. 1993. № 5. С. 58–61.

² Коршунова Н.Л. Позиция ученого в свете тенденций постнеклассической рациональности в педагогике // Опыт-экспериментальная работа в образовательных учреждениях. Контекст модернизации образования : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. по методологии педагогики. 1–2 ноября 2004 г. Краснодар : Изд-во Кубан. гос. ун-та, 2004. С. 239–245.

³ Краевский В.В. Общие основы... С. 94.

⁴ Там же. С. 169.

рию. Неудовлетворенность научно-педагогического сообщества усугубляется тем обстоятельством, что в настоящее время наука, в том числе педагогика, совершает переход к третьему типу научной рациональности – постнеклассической научности. В.В. Краевский, ссылаясь на ряд публикаций, в том числе философских, выделяет как одно из свойств современного научного мышления методологичность как осознанное отношение к средствам и предпосылкам деятельности по формированию и совершенствованию научного знания¹.

Вместе с тем нельзя не заметить происходящий в настоящее время подъем прикладной науки, общественный интерес к этому типу науки и тенденции к приобретению фундаментальными теориями прагматического аспекта. Обратимся к определениям фундаментального и прикладного, данным Б.И. Пружининим: «Фундаментальное и прикладное в науке – интегральные характеристики типов научно-познавательной деятельности, различающиеся по своим целевым установкам. Цель фундаментального исследования – знание как таковое, максимально объективная, полная и точная, рациональная репрезентация реальности. Цель прикладного исследования – инструментально-эффективное знание о фрагменте реальности, предназначенное для решения конкретной практической задачи»². Тем не менее, как бы ни различались между собой фундаментальная и прикладная науки, – замечает Б.И. Пружинин, – все эти различия сами по себе отнюдь не исключают сочетания, взаимодействия и даже взаимопроникновения элементов фундаментального и прикладного в познавательной деятельности³. Сказанное находит подтверждение в наблюдениях С.И. Колташ, свидетельствующих о выстраивании нового типа педагогики как науки на базе взаимосвязанного единства фундаментальности и практической ориентированности⁴.

Как и наука в целом, методология имеет «деятельностный» аспект, занимаясь производством методологического знания. Последнее относится к знаниевому (фундаментальному) аспекту методологии. Но, как известно, методология вырабатывает знания в двух формах – дескриптивной (описательной) и прескриптивной (нормативной)⁵, так что различают и два типа методологии, объединенных общей функцией – служить руководством, ориентиром в научной работе. На регуляцию научно-познавательной деятельности в области образования, на помощь педагогам-исследователям прямо обращено нормативное методологическое знание. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с описанием уже осуществленных процессов научного познания.

Будем, однако, помнить, что и педагогика, и ее методология существуют ради практической деятельности. «В области педагогики практическая деятельность соотнесена с деятельностью научной и, что не всегда принимается во внимание, с методологической», – справедливо замечает В.В. Краевский⁶. Но верно

¹ Краевский В.В. Общие основы... С. 167.

² Пружинин Б.И. Ratio servies. Контуры культурно-исторической эпистемологии. М. : Изд-во РОССПЭН, 2009. С. 190.

³ Там же. С. 191.

⁴ Колташ С.И. Развитие методологии отечественной педагогики (середина 60-х – 80-е годы XX века) : моногр. Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2003. С. 3.

⁵ Краевский В.В. Общие основы.. С. 165.

⁶ Там же. С. 167.

и обратное: методологическая деятельность, методологическое знание связаны не только с научной деятельностью, но и с практической. Совсем недавно по этому вопросу убедительно высказался Б.И. Пружинин: для педагогического исследования важнейшее значение имеет не рефлексия над исследованием сама по себе, ограничивающаяся описанием параметров и стандартов его научности, но рефлексия, обеспечивающая возможность соотносить даже самые отдаленные от прямых педагогических задач высоконаучные размышления с педагогической ситуацией, с реальным живым педагогическим опытом¹.

Источник возможных недоразумений в вопросе связи методологии педагогики и практики образования, ведущих к расширительной трактовке методологии в известных определениях, видится в том, что в базовом для нас определении М.А. Данилова–В.В. Краевского слово «практика», возможно, понимается слишком узко: предположительно, под ним молчаливо понимается только практика, отраженная в теории. Действительно, в этом случае между методологией и практикой возникает опосредованная теорией связь. Но есть еще реальная образовательная практика, где подобная связь также может возникнуть. Именно о таком виде практики идет речь в формулировке одной из многих методологических проблем, приведенной в учебном пособии В.В. Краевского «Общие основы педагогики»: способы использования дидактических знаний в школьной практике².

Педагог-практик (учитель, преподаватель и др.) в отличие от педагога-исследователя, выстраивающего методологическое обоснование своей научной работы и прибегающего в связи с этой необходимостью к педагогическому знанию (в случаях, когда дело касается методологических исследований, – то и к методологическому знанию) преимущественно в готовой форме, в целях методического обоснования собственной профессионально-практической деятельности всегда использует педагогическое знание не в прямом, а в преобразованном виде (если только он не преподает педагогику, но об этом следует вести особый разговор). Причем знания о том, какие виды педагогического знания существуют, какова их структура, что такое методическое обоснование, какие источники такого рода обоснования выявлены, в чем сущность методической рефлексии и т.п., как нетрудно догадаться, производит методология педагогики, ее деятельностный аспект. Содержатся они в описательном (фундаментальном) блоке ее знаниевого аспекта.

Как мы уже отмечали, на регуляцию научно-познавательной деятельности в области образования, на помощь педагогам-исследователям прямо направлено знание, которое также вырабатывается в деятельностном аспекте методологии, а содержится в прескриптивном секторе ее знаниевого аспекта, – нормативное методологическое знание. С его помощью ученый-педагог производит новое педагогическое знание, что предполагает также *использование в научной работе* имеющегося. Чтобы сказать, где же должны вырабатываться и где содержаться *рекомендации по использованию материалов педагогической науки в работе педагога-практика*, нужно для начала ответить на вопрос, в каких видах деятельности процедура использования осуществляется. Прежде всего здесь следует указать на де-

¹ Пружинин Б.И. Методология педагогического исследования: итоги, проблемы, перспективы : докл. на Отделении философии педагогики и теоретической педагогики РАО 25 января 2011 года : рукопись.

² Краевский В.В. Общие основы... С. 171.

тельность проектирования учебно-воспитательной работы. Такой деятельностью занят, к примеру, преподаватель педагогики педагогического вуза, когда при подготовке к лекционным занятиям трансформирует материалы науки в содержание учебного курса, или школьный учитель – когда создает методическое сопровождение по преподаванию своего учебного предмета. Творчески работающему педагогу приходится также применять научно-педагогическое знание в каждодневном труде при решении профессиональных задач, при анализе собственной работы. Во всех ситуациях подобного рода по использованию педагогических знаний связь науки и практики проступает особенно отчетливо. Поскольку связь педагогической науки и педагогической практики является предметом методологии педагогики, то знание о том, как наилучшим образом *использовать* науку педагогику в образовательной деятельности, также входит составной частью в содержание методологии педагогики, в прескриптивный (нормативный, предписывающий, прикладной) отсек ее знаниевого аспекта, а производится в деятельностном аспекте методологии.

На наш взгляд, контекст использования педагогических знаний в практике учтен в следующем определении понятия методологии педагогики: «Методология педагогики – это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания»¹. Но, заметим в скобках, к сожалению, здесь не представлен деятельностный аспект науки, а применение знаний, напротив, связывается только с практикой, т.е. применение педагогических (включая методологические) знаний в научно-исследовательской деятельности не предусмотрено.

На основе сказанного правомерно сделать вывод о том, что в определении М.А. Данилова и В.В. Краевского контекст использования педагогических знаний в практике был выпущен из виду. Однако определение понятия – хотя и емкая, но недостаточная его характеристика. Содержание его дополнительно раскрывается в других понятиях и концепциях, с ним сопряженных. Так, В.В. Краевским разработана концепция связи научной и учебной работы преподавателя педагогического вуза, и это концепция, бесспорно, методологическая, направленная на регуляцию педагогической деятельности вузовского преподавателя педагогики, содержащая нормативы по проектированию преподавателями педагогических кафедр собственных, «авторских», курсов². Е.В. Бережнова определила содержание понятия «методологическая культура» с его ответвлениями на «методологическую культуру ученого» и «методологическую культуру педагога-практика»³. Именно понятие методологической культуры педагога-практика отражает весь спектр возможного использования практикующим педагогом научно-педагогических знаний, внутри которого проектирование занимает видное место.

Таким образом, современная методология дает убедительные свидетельства того, что она уже отходит от позиции собственного развития и формирования

¹ Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. С. 40.

² Краевский В.В. Повышение квалификации – что это значит сегодня. Бийск : Изд-во НИЦ БиГПИ, 1996.

³ Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. 2001. № 4.

как исключительно методологии педагогического исследования. Тем не менее зафиксированный сдвиг не находит отражения в рассматриваемом определении методологии педагогики. Поэтому одновременно можно констатировать следующее. Методолого-педагогической наукой в должной степени не осознается риск утери понимания прикладной сути этого вида знания в отношении применения его для нужд педагогической практики. Такой вывод правомерно сделать на основе того, что имеющееся определение методологии педагогики, давно ставшее привычным и в этом смысле – классическим, но частично уже не отвечающее современным представлениям, до сих пор не модифицировано, хотя предпосылки для этого имеются. Дефицитарный характер определения понятия методологии педагогики, данного М.А. Даниловым и В.В. Краевским, по логике вещей ставит под вопрос корректность понятий «методологическая культура педагога-практика», «методологическая культура учителя». Для того чтобы в дальнейшем мыслить непротиворечиво, нужно либо внести соответствующее дополнение в имеющееся определение, либо отказаться от понятия «методологическая культура педагога-практика», что было бы нежелательно и неверно, ведь фактически, как справедливо замечает Б.И. Пружинин¹, элемент педагогического исследования присутствует в деятельности каждого работающего педагога. Без осмысления педагогической ситуации педагог – не педагог и ситуация – не педагогическая.

Отсюда мы выбираем первое – работу с понятием методологии педагогики. Тогда определение методологии педагогики в откорректированном виде будет выглядеть так. Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, *и их использования в практике*, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований.

Нормативность методологического знания в данном определении представлена в полной мере, по отношению как к научной, так и к практической педагогической деятельности. Вместе с тем связь науки и практики оказалась достаточно зримо представленной, так что нет необходимости прибегать к услугам модной ныне праксиологии (как это делается иной раз), не учитывающей специфику педагогики. Кроме того, преимущество предложенного варианта нам видится во включении в структуру определения ценностного аспекта, связанного с использованием педагогических знаний, что согласуется с общей направленностью движения науки к своему постнеклассическому типу.

Достроенное определение не уравнивает понятие методологии педагогики с понятием методологии практической педагогической деятельности, но позволяет ликвидировать тот зазор в них, через который в методологическое самосознание проникала опасная мысль назвать методологией, к примеру, учение об организации деятельности, – зазор, который при определенной активности способен углубиться до полного распада методологии и вместе с ней – педагогики. Такой сценарий развития ситуации предвидел В.В. Краевский. Полезно было бы прислушаться к его голосу: если подобные взгляды претворятся в жизнь, – считал он, – педагогическая наука прекратит существование – вместо нее теперь будет мето-

¹ Пружинин Б.И. Методология педагогического исследования...

дология как учение об организации деятельности; естественно, нужно будет отменить и методологию – ее место займет общее учение об организации деятельности¹. В нашем же случае обновленного понимания методологии она по-прежнему относится к научной, а не к практической деятельности, но не ограничивается рамками научного исследования, а охватывает рефлексией более широкий контекст, включая в него процедуру использования педагогического знания, что вызывает потребность в ее специальном изучении, во владении принципами и способами применения научно-педагогического знания для решения задач практики образования.

Например, принципы отбора содержания педагогических дисциплин в вузе – вопрос, в первую очередь, методологический, что означает претензию методологического мышления на практичность, усложнение проведенной специально-научной, дидактической работы (скажем, по выявлению закономерностей обучения, формулировке принципов обучения) разработками методолога (или человека, выполняющего его функции) на порядок и предъявляет новый уровень требований к педагогическому дискурсу и к «человеческому материалу». Возникают ситуации личностной ответственности за предстоящие успехи и поражения в деле создания образовательных стандартов или конструирования вузовского курса педагогики, в конечном счете – за результаты педагогической компетентности будущих учителей.

Другим примером может послужить работа А.А. Арламова по поиску методологических ориентиров в создании концептуального обеспечения гражданского воспитания личности². (Жаль только, что в названии публикации аспект концептуализации не нашел отражения). Она репрезентирует тот тип ожидаемой практикой рефлексии, который обеспечивает связь научно-теоретического исследования с конкретными проблемами педагогической работы и опытом, накопленным работающим педагогом в процессе его педагогической деятельности. Высказано предположение, что педагогическое влияние, имеющее своей целью формирование гражданина, может опираться не столько на нормативные педагогические модели, сколько на установки деятельностного подхода и разработанные на его основе стратегии, позволяющие осмыслить соответствующие педагогические задачи в контексте конкретных ценностных установок личности.

Впоследствии опыт использования предложенных принципов в проектной деятельности на всех уровнях конструирования содержания педагогических дисциплин и поиска методологических ориентиров для концептуального осмысления воспитания личности гражданина России послужит новым эмпирическим материалом для новых специально-научных (в области дидактики и теории воспитания) и методологических исследований.

Таким образом, внесенное приращение в определение понятия методологии педагогики, сформулированное М.А. Даниловым и В.В. Краевским, позволяет с учетом полноты взаимосвязи и взаимодействия научной и практической сторон единой педагогической деятельности придать ему большую целостность в сравнении с имеющимся вариантом и в то же время оставаться в рамках научной методологии.

¹ Краевский В.В. Актуальные проблемы... С. 19–20.

² Арламов А.А. Методологические ориентиры воспитания личности гражданина России // Педагогика. 2010. № 6. С. 27–29.

Эволюцию определения понятия методологии педагогики можно отобразить в виде таблицы, из которой ясно, в каких направлениях велась работа по достижению логической целостности представлений о данной области научно-педагогического знания:

Эволюционные характеристики определений понятия методологии педагогики

Автор	Период	Определение	Ключевые аспекты	Тип научной рациональности
М.А. Данилов	60–70-е годы XX века	Методология педагогики есть <i>система знаний</i> об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность	Знаниевый	Классическая
В.В. Краевский	70–80-е годы XX века	Методология педагогики есть <i>система знаний</i> об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, <i>а также система деятельности</i> по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, по оценке качества специально-научных педагогических исследований	Знаниевый и деятельностный	Неклассическая
Н.Л. Коршунова	10-е годы XXI века	Методология педагогики есть <i>система знаний</i> об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, <i>и их использовании в практике, а также система деятельности</i> по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, по оценке качества специально-научных педагогических исследований	Знаниевый, деятельностный и ценностный	Поснеклассическая

Однако, полагаем, было бы недостаточно добиться лишь логической целостности определения интересующего нас понятия. Не менее важно восстановить целостность историческую. С этой целью необходимо обратиться к той исходной точке в истории человечества, когда возникло рефлексивное сознание. Установлено, что рефлексивное сознание имело решающее значение для развития человека, для развертывания культурного пространства¹. К числу его продуктов относят философию, методологию и науку. Об их непростых взаимоотношениях написано в интересной и дискуссионной статье М.В. Раца с вопрошающим названием «Методология: младшая сестра науки или ее мать?»², лишающей поставленный вопрос и ответ на него поверхностности и прямолинейности.

А.Г. Спиркин, Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский в энциклопедической статье «Методология» так описывают ее возникновение. Первоначально методология была неявно представлена в практических формах взаимоотношений людей с объективным миром. Начатки методологических знаний обнаруживаются уже на ранних ступенях развития культуры. Так, в Древнем Египте геометрия выступала в форме нормативных предписаний, которые определяли последовательность измерительных процедур при разделе земельных площадей. Важную роль при этом играла такая форма социальной деятельности, как обучение трудовым операциям, их последовательности, выбору наиболее эффективного способа действия³. Данный фрагмент дает представление о той стадии развития методологии (протометодологии), на которой мысль сращена с практическим действием, по всей видимости, оказавшимися наилучшими и потому принимающими статус нормы.

Методология – ровесница философии. Там и в то время, где и когда вспыхнуло философское сознание, зажглось и методологическое. Поэтому есть смысл заглянуть в историю возникновения философской мысли. Вновь обратимся к Философскому словарю, откуда позаимствуем краткие ее характеристики философии. В отличие от иных форм мировоззренческого сознания (мифологии, религии) философское сознание избрало своим ориентиром не авторитет и традицию, не слепую веру, не апелляцию к сверхъестественным силам, а свободное, основанное на принципах разума, критическое осмысление мира и человеческой жизни. Философия всегда выступала не просто как констатация «сущего», а как теоретическое обоснование программы действий человека в мире, реализации «должного». Философское сознание органически связано с нравственностью. Но в отличие от нравственного и других форм ценностного сознания, реализующих ценности как некие безусловные основания деятельности, философия подвергает последние теоретическому критико-рефлексивному анализу, рассматривая ценности как основания отношения к миру (*заметим, оно может быть различным*

¹ См.: Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь Разума. М. : Языки рус. культуры, 2000 ; Фандо Р.А., Беганцова И.С., Валеева Е.В. Человек: биология, психология, культурология. М. : Academia, 2007.

² Рац М.В. Методология: младшая сестра науки или ее мать? URL : <http://www.metodolog.ru/00334/00334.html> (дата обращения: 11 марта 2011 г.).

³ Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев [и др.]. М. : Сов. энцикл., 1983. С. 365–366.

и, стало быть, предполагает нравственный выбор), реализации «должного» в контексте бытия⁴.

Таким образом, в устоявшихся представлениях о культурно-исторических истоках методологии и философии находит отражение характерная для их начального периода синкретичность мысли, практических действий и нормативного регулирования поведения человека. В осмыслении вопросов зарождения методологии, философии можно пойти еще дальше, вглубь веков, до той поры, когда поведение наших далеких предков носило преимущественно генетически закодированный характер, но разум уже находился в зачаточном состоянии. На пути превращения животных в людей складывающееся человеческое сознание опиралось на биологическое основание – инстинкты, прежде всего инстинкт самосохранения и поисково-ориентировочный рефлекс. Однако человек – самое неприспособленное к жизни существо. Движение наших предков по пути «становления разума» имело все шансы естественным образом оборваться, однако этого не произошло.

Скудость инстинктивного оснащения первобытных людей потребовала такого инструмента компенсации, как **рефлексивное сознание**. Наш предок выделил себя из окружающего мира и научился смотреть на себя со стороны, «изучать себя», оценивать свое поведение, рефлексировать. Возникла система запретов. Так, возникло табу «не убий!», что означало затухание внутривидовой борьбы. Эволюция человека постепенно перешла в такую стадию общественного развития, когда борьба видов из сферы чисто биологической стала перемещаться в сферу борьбы нравственных начал. Это способствовало выживанию человека. Выжидали роды, сообщества, виды, оказавшиеся более приспособленными к новым условиям жизни, обладавшие более «соответствующей» условиям тех времен системой нравов (нравственностью), т.е. правил поведения. Подробнее об этом можно прочитать в замечательной книге академика Н.Н. Моисеева «Судьба цивилизации. Путь Разума».

Как отмечается в одном современном монографическом исследовании, начало человеческой цивилизации положило самое жизнеспособное человеческое ответвление целого пучка гоминидных ветвей. Примечательно, что все человеческие линии генетически соединяются внизу, в точке рефлексии. Благодаря рефлексивному сознанию человек оказался открытым миру, способным целенаправленно видоизменять природу и приспособливать природные формы к своим потребностям и интересам. Именно отсюда выводятся идеи индивидуальности, творчества, свободы, ответственности и т.п.⁵

Надо полагать, от широты и глубины рефлексивных операций зависят мера присутствия разумного и этического компонентов в освоении окружающей среды, мера цивилизованности в обработке природных и искусственных объектов. Погружаясь в сферу наших интересов, можно продолжить и конкретизировать этот тезис – в «обработке» людей людьми (образование), в «обработке» образования (наука, философия, педагогическая теория), в «обработке» педагогической науки (ее методология) и т.д., и т.п.

⁴ Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М. : Политиздат, 1991. С. 486–488.

⁵ Фандо Р.А., Беганцова И.С., Валеева Е.В. Человек... С. 152–154.

Напрашивается и другой вывод: разумный и этический компоненты, их взаимосвязь, переплетение и неразделимость породили ту первичную духовную структуру, которая дала жизнь нашей цивилизации. Этот основательный, длящийся до наших дней «отклик», получил «методологический» запрос в рамках различных научных, социально-гуманитарных дисциплин и конкретно одной из них – педагогики, где он приобретает все более ощутимые масштабы. На этот запрос нужно отвечать, иначе есть риск остаться без будущего и тем самым – в истории не сохраниться. Отсутствие внимания к этическому компоненту методологии педагогики уже привело к элиминации из ее структурно-содержательной области философско-мировоззренческого блока.

К схожему выводу в результате проведенного специального исследования пришла С.И. Колташ⁶. Вследствие этого, считает она, осталось неразвернутым гуманитарное содержание методологии педагогики (человековедческий аспект в его сопряженности с развитием мировой культуры), что, по справедливому замечанию автора, «не может быть признано в настоящее время продуктивным, поскольку вступает в противоречие с общей тенденцией развития современной науки, интенсивно разрабатывающей внутренне единый эволюционирующий комплекс концептуальных представлений об исходных принципах научного познания и средствах рациональной деятельности...»⁷.

Б.И. Пружинин также выражает обеспокоенность сложившейся ситуацией. В упомянутом выше докладе он отмечает факт отделения от методологии педагогических исследований «философии образования», обсуждающей мировоззренческие основания педагогики. Причину этого он усматривает в концентрации профессиональной методологической работы на формальных параметрах педагогического исследования (проблема проблемы, проблема гипотезы в педагогике, проблема различения подхода и стратегии в педагогике и пр.). С его точки зрения, такого рода избирательность еще более усиливает изоляцию методологии от реальных педагогических проблем и задач, встающих перед педагогом-практиком. Работающие педагоги вообще перестают понимать, что делают методологи педагогической науки⁸.

Приобретенный в ходе исследования опыт элиминации понятия методологии педагогики обозначил некоторые идеи и логические линии, которые требуют своего продолжения и развития. Укажем на них.

Первое. Нуждается в специальном осмыслении комплекс вопросов, касающихся этики работы исследователя в области педагогики и ее методологии.

Второе. Представляется целесообразным не останавливаться на достигнутом в изучении проблемы фундаментального и прикладного в педагогике. Возникает вопрос о характере дистинкции «фундаментальное – прикладное» в контексте соотношения педагогики и ее методологии. В настоящее время становится сомнительным применение некоторых методов диагностики, созданных более полувека назад, в другой социокультурной ситуации. Остаются также не до конца проясненными вопросы соотношения фундаментального и прикладного аспектов внутри самой методологии педагогики, в частности, включения философского знания в содержательное поле методологии.

⁶ Колташ С.И. Развитие методологии...

⁷ Там же. С. 92.

⁸ Пружинин Б.И. Методология педагогического исследования...

Третье. Расширение понятия методологии педагогики за счет включения в его содержание принципов и способов использования педагогического знания в практике делает грань между методологией и специально-научной теорией тонкой и неоднозначной. В связи с этим требуется новый дискурс, раскрывающий эти грани на новом уровне понимания.

Четвертое. Отдельного внимания заслуживает педагогическое проектирование, связанное с организацией новой практики в сфере образования, как особый, интегративный вид педагогической деятельности, сочетающий в себе ее теоретические и практические аспекты; существенным здесь является опора на научные знания, полученные в ходе исследования. В ключевом для науки об образовании вопросе связи педагогической науки и практики вопросы передачи материалов от науки практике, возможности использования научных знаний в проектировании остаются открытыми.

Обозначенные перспективы потребуют для реализации длительного времени и усилий многих людей. Это работа на будущее и для будущего нашей науки.

Список использованной литературы

1. Арламов, А.А. Методологические ориентиры воспитания личности гражданина России [Текст] // Педагогика. – 2010. – № 6. – С. 27–29.
2. Бережнова, Е.В. Формирование методологической культуры учителя [Текст] // Педагогика. – 2001. – № 4.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2001.
4. Колташ, С.И. Развитие методологии отечественной педагогики (середина 60-х – 80-е годы XX века) [Текст] : моногр. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2003.
5. Коржуев, А.В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании [Текст] / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М. : Изд-во МГУ, 2003.
6. Коршунова, Н.Л. О природе закономерностей педагогической деятельности [Текст] // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 58–61.
7. Коршунова, Н.Л. Позиция ученого в свете тенденций постнеклассической рациональности в педагогике [Текст] // Опыт-экспериментальная работа в образовательных учреждениях. Контекст модернизации образования : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. по методологии педагогики. 1–2 ноября 2004 г. – Краснодар : Изд-во Кубан. гос. ун-та, 2004. – С. 239–245.
8. Коршунова, Н.Л. Памяти Володара Викторовича Краевского [Текст] / Н.Л. Коршунова, Е.В. Бережнова, А.А. Арламов // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 3(15). – С. 130–133.
9. Краевский, В.В. Повышение квалификации – что это значит сегодня [Текст]. – Бийск : Изд-во НИЦ БигПИ, 1996.
10. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005.
11. Краевский, В.В. Актуальные проблемы методологии педагогики в постнеклассический период развития науки [Текст] // Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки / науч. ред. В.В. Краевский. – М. ; Краснодар : Изд-во КубГУ, 2008. – С. 14–22.

12. Моисеев, Н.Н. Судьба цивилизации. Путь Разума [Текст]. – М. : Языки русской культуры, 2000.
13. Новиков, А.М. Методология образования [Текст]. – М. : Эгвес, 2002.
14. Почтер, Р.В. Методологические исследования в педагогике: ретроспектива и современное состояние [Текст] // Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки / науч. ред. В.В. Краевский. – М. ; Краснодар : Изд-во КубГУ, 2008. – С. 91–102.
15. Пружинин, Б.И. Ratio servies. Контуры культурно-исторической эпистемологии [Текст]. – М. : Изд-во РОССПЭН, 2009.
16. Рац, М.В. Методология: младшая сестра науки или ее мать? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.metodolog.ru/00334/00334.html> (дата обращения: 11 марта 2011 г.).
17. Фандо, Р.А. Человек: биология, психология, культурология [Текст] / Р.А. Фандо, И.С. Беганцова, Е.В. Валеева. – М. : Academia, 2007. – 288 с.
18. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Л.Ф. Ильичев [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1983.
19. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991.
20. Шрейдер, Ю. Этика – компонент методологии науки [Текст] // Вестник высшей школы. – 1991. – № 6 ; № 7.

УДК 372.215

Е.Л. Башманова

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Рассматриваются такие аспекты функционирования учреждений дополнительного образования детей, как отставание от требований времени и общества, несформулированность запроса на содержание, доступность для различных категорий детей, социальный статус и социальное самочувствие педагогов, переход на эффективный контракт, возрастная структура кадрового состава, адаптация к идеологии сервисного подхода, осуществление маркетинговой политики. Данные аспекты тесно связаны с личностью и деятельностью педагогов, обучающихся и родителей, следовательно, имеют ярко выраженные социальные эффекты.

дополнительное образование детей, учреждения дополнительного образования детей, педагог, обучающийся.

Образования, как и счастья, много не бывает. В информационную эпоху оно является главной путевкой в достойную жизнь. С этой позиции образование, по форме называемое дополнительным, выступает вовсе не дополнением, а

неотъемлемым и самым интересным компонентом человеческих ресурсов. Тем более что оно обладает рядом преимуществ перед общим и профессиональным образованием. Это и отсутствие жестких требований к результатам, и многообразие программ, и право выбора содержания, и свобода отношений. Однако возможность продуктивного использования указанных преимуществ напрямую зависит от ряда социальных аспектов. Например, меньшая регламентация дополнительного образования предполагает повышение сознательности и активности воспитанников в освоении образовательных программ; разнообразие и одновременная востребованность содержания может поддерживаться с учетом образовательных потребностей семей; право выбора форм и методов организации дополнительного образования предполагает определенную «подкованность» родителей в вопросах дополнительного образования.

Учет социальных аспектов обеспечивает полноценность реализации функций учреждений дополнительного образования, уверенность их работников в значимости своей деятельности, а также востребованность. В связи с этим государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы предусматривает проведение регулярных обследований сферы неформального образования и социализации детей и молодежи¹⁰. В качестве примеров можно назвать исследование Института образования Национального исследовательского университета Высшей школы экономики (НИУ ВШЭ) на тему «Политика учреждений дополнительного образования детей по результатам опроса их руководителей»¹¹, а также совместное исследование Института социологии Российской академии наук и Краснодарского отделения Российской ассоциации содействия науке (РАСН) на тему «Реформа образования глазами учителей и преподавателей»¹².

Исследование НИУ ВШЭ проводилось в 2012 году и касалось вопросов финансирования учреждений дополнительного образования детей (УДОД), кадрового обеспечения, характеристики контингента, образовательных программ. Было опрошено 400 руководителей государственных и негосударственных УДОД различной ведомственной принадлежности и формы собственности в населенных пунктах различных типов восьми федеральных округов. Примечательно, что начиная с 2002 года ВШЭ под эгидой Министерства образования и науки Российской Федерации было проведено свыше 60 исследований, посвященных дошкольному, общему, профессиональному и дополнительному образованию взрослых¹³, и лишь в 2012 году осуществилось исследование по дополнительному образованию детей. Этот факт косвенно указывает на *отставание системы дополнительного образования детей от требований времени*.

¹⁰ «О государственной программе Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы»: распоряжение Правительства России от 22 ноября 2012 г. № 2148-р // Портал Правительства России. Государственные программы. URL : <http://government.ru/docs/3342> (дата обращения: 10.11.2013).

¹¹ Политика учреждений дополнительного образования детей по результатам опроса их руководителей : информац. бюл. М. : НИУ ВШЭ, 2013.

¹² Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. М. ; Краснодар : Парабеллум, 2013.

¹³ Политика учреждений дополнительного образования детей... С. 71–73.

В одном из последних выступлений заместителя министра образования В.Ш. Каганова указывается, что «система устарела и не интересна детям», «в кружках используется старое оборудование, которое не применимо к современной действительности», количество обучающихся в возрасте от 7 до 18 лет составляет лишь 58 %¹⁴.

Эксперты еще более категоричны. В опубликованной в журнале «Директор школы» статье С.Г. Косарецкий и Б.В. Куприянов утверждают, что «к 2012 году произошло отчуждение государства от системы дополнительного образования»¹⁵. Об этом свидетельствует ряд фактов: до сих пор не разработан механизм учета достижений воспитанников учреждений дополнительного образования в системе общего и профессионального образования; на педагогов дополнительного образования не распространяется выслуга по педагогическому стажу; учреждения дополнительного образования детей не были включены в приоритетный национальный проект «Образование». Статистика охвата детей не всегда корректна: рост за последнее десятилетие с 39 до 65 % обусловлен не в последнюю очередь сокращением детского населения¹⁶.

Как показали результаты уже упоминавшегося исследования ВШЭ, ни одна из предлагаемых на сегодняшний день мер модернизации УДОД не получила поддержки больше чем трети опрошенных руководителей. Наименьшее количество голосов получили такие меры, как «распределение государственного (муниципального) задания на конкурсной основе» («за» проголосовало лишь 18 % руководителей) и «использование общественно-государственной экспертизы при формировании и оценке реализации муниципального (государственного) задания»¹⁷.

Для улучшения ситуации в 2012 году был принят ряд документов, в которых закреплён приоритет развития системы дополнительного образования детей. Речь идет об Указах Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, распоряжении Правительства «О государственной программе “Развитие образования” на 2013–2020 годы», дорожной карте «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» и других. В данных документах формулируются следующие задачи развития системы дополнительного образования детей: увеличение к 2020 году доли детей в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, до 70–75 %; повышение качества услуг дополнительного образования; рост заработной платы педагогов дополнительного образования.

Как заметил заместитель министра образования, к 2016 году планируется «внедрить новые модели системы допобразования», предоставить возможность проводить занятия «не педагогам, а профессионалам в той или иной области», ис-

¹⁴ Минобрнауки кардинально изменит систему допобразования школьников // РБК. Новости дня. URL : <http://www.rbc.ru/rbcfreenews/20131008160439.shtml> (дата обращения: 08.10.2013).

¹⁵ Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В. Заповедник доиндустриальности // Директор школы. 2013. № 2. С. 14–16.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Политика учреждений дополнительного образования детей... С. 65.

пользовать в обучении «современную технику», привлечь к финансированию деятельности учреждений дополнительного образования детей частный бизнес и некоммерческие партнерства¹⁸. Проект программы развития дополнительного образования уже направлен в регионы для обсуждения. Очевидно, что дополнительное образование детей, организованное и оснащенное по последнему слову науки и техники, со специалистами в роли преподавателей – это весьма дорогое удовольствие. Существует риск аккумуляции средств в крупных городах, успешных регионах, что может усугубить отсталость периферийных учреждений дополнительного образования детей.

С проблемой отставания от требований времени и общества тесно связана проблема *кризиса содержания дополнительного образования детей*. По оценкам С.Г. Косарецкого и Б.В. Куприянова, для 55 % школьников основной причиной «непосещения» учреждений дополнительного образования является «неинтересная программа», и треть самих педагогов согласны с этим мнением¹⁹. Причин – несколько. Отсутствие стандартизации как инструмента реализации интересов государства приводит к тому, что последнее не участвует в формулировании запроса на содержание дополнительного образования. Методика формирования государственных и муниципальных заданий разработана слабо. Учреждения вынуждены сами искать заказчика, как правило, в лице родителей. Однако «даже самые продвинутые родители не готовы осуществлять функции заказчика». Несформулированность запроса приводит к «социально-профессиональному аутизму» педагогов, к деформации выполнения ими профессиональных обязанностей, стереотипности занятий²⁰.

Как показывают результаты опроса руководителей, при формировании содержания образования 67 % учреждений ориентируются на собственные ресурсы, 59 % – на наличие кадров, 41 % – на традиции учреждения. Очевидно, что это малопродуктивная ориентация, при которой слабо учитываются потребности населения, интересы государства, рекомендации учредителя²¹.

Наметился переко́с в структуре программ дополнительного образования детей. Большая часть учреждений реализует программы художественной направленности. Их доля в структуре программ составляет почти половину. Как заметил заместитель министра, «художественно-эстетическая направленность превалирует, это хорошо, но не все же хотят быть балеринами»²². Согласно результатам проведенного нами экспресс-опроса, в котором участвовали 45 родителей, в курских УДОД также активнее развивается художественно-эстетическое направление. Его популярность обусловлена возможностью быстро получить и продемонстрировать результат, что востребовано значительной частью родителей.

Следующий важный вопрос – *доступность качественного дополнительного образования различным категориям детей*. Согласно результатам экспресс-опроса родителей, 73 % из них сталкиваются с целенаправленным отбором наиболее способных и успешных детей. Согласно же результатам опроса руководителей, конкурсный отбор минимален и проводится только на программы, поль-

¹⁸ Минобрнауки кардинально изменит...

¹⁹ Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В. Заповедник...

²⁰ Там же.

²¹ Политика учреждений дополнительного образования детей...

²² Минобрнауки кардинально изменит...

зующиеся повышенным спросом²³. Данное обстоятельство является естественным и не должно вызывать негативной реакции, если бы не прямая заинтересованность педагога в углубленной работе с одаренными обучающимися. В «Методических рекомендациях по разработке показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования» в числе примерных направлений для разработки показателей эффективности деятельности указываются: организация мониторинга индивидуальных достижений обучающихся; динамика индивидуальных образовательных результатов; участие и результаты участия учеников в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях и др.²⁴. Таким образом, формируются жесткие «правила игры» для педагога, призванного выбирать между обеспечением свободы, равноправия, комфортной атмосферы и наработкой требуемых формальных показателей для адекватной оценки его профессиональных достижений.

Важным аспектом жизнедеятельности УДОД является *вопрос о социальном статусе педагогических работников*. Реальное положение индивида в системе социальной стратификации обусловлено объективными показателями – такими, как размер дохода, уровень образования, степень социального престижа. На высшем уровне декларируется, что зарплата педагогов в системе ДОД должна быть на уровне зарплаты педагогов в сфере общего образования. Пока что данное условие реализовано лишь в пяти регионах России. Проблему предполагается решить в ближайшие два года. Согласно итогам федерального статистического наблюдения, за 1 квартал 2013 года средняя заработная плата работников сферы ДОД (рассматриваются совместно с педагогами учреждений культуры) составила 68,6 % от заработной платы работников системы общего образования²⁵. В Курской области данный показатель значительно выше – 78,9 %. По результатам первого полугодия 2013 года средняя заработная плата педагогических работников в учреждениях общего образования составила 20032 рубля, в учреждениях дополнительного образования – 15796 рублей²⁶.

При этом необходимо иметь в виду, что средняя заработная плата педагогов рассчитывается с учетом стимулирующих и компенсационных выплат, оплаты труда по внутреннему совместительству, а также вознаграждений по договорам гражданско-правового характера²⁷. Учитывая запредельный уровень социально-

²³ Политика учреждений дополнительного образования детей...

²⁴ Методические рекомендации по разработке органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей и отдельных категорий работников : приказ заместителя министра образования РФ № АП-1073/02 от 18.06.2013 // Официальный сайт Минобрнауки РФ. URL : http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3541/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/2364/13.06.20-%D0%90%D0%9F-1073_02.pdf (дата обращения: 03.10.2013).

²⁵ Итоги федерального статистического наблюдения в сфере оплаты труда отдельных категорий работников за 1 квартал 2013 года // Сайт Федеральной службы государственной статистики. URL : http://www.gks.ru/free_doc/new_site/PublishOTKR/index.html (дата обращения: 03.10.2013).

²⁶ Средняя зарплата педагогов курских школ – более 20 тысяч рублей. Больше получают только в вузах // Комсомольская правда. 2013. 1 октября. URL : <http://kursk.kp.ru/online/news/1549189/> (дата обращения: 01.10.2013).

²⁷ Методика расчета фактического уровня средней заработной платы отдельных категорий работников, определенных Указами Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 и от 1 июня 2012 г. № 761, по отношению к средней заработной плате в соответствующем субъекте Российской Федерации

экономического неравенства в России, указанные значения заработной платы свидетельствуют о невысоком уровне материального обеспечения педагогов. Попытки улучшить его за счет освоения дополнительных видов деятельности оборачиваются накоплением усталости и, соответственно, снижением качества преподавания²⁸.

Из-за невысокой заработной платы *возрастная структура кадрового состава* учреждений оставляет желать лучшего. Как указывают авторы исследования о политике УДОД, доля молодых педагогов 19,5 % объективно низка и не отвечает потребностям детей и задачам обновления содержания ДОД. Больше всего педагогов в возрасте до 30 лет работают в автономных и негосударственных учреждениях, а меньше всего – в казенных²⁹.

В перспективе систему образования ожидает *переход на эффективный контракт*. Он предполагает такой заработок, который обеспечивает комфортные условия работы, возможность сосредоточиться непосредственно на профессии, причем преимущественно по основному месту работу. Руководитель учреждения, в свою очередь, может рассчитывать на полную отдачу работника, а потребители образовательных услуг – на их высокое качество³⁰.

Ответы руководителей УДОД свидетельствуют, что уровень зарплаты, который гарантировал бы сосредоточение педагогов на своей основной деятельности, составляет около 30000 рублей (что в 2 раза выше существующего). Уровень зарплаты, который позволил бы привлечь на полную ставку молодых перспективных педагогов, составляет в среднем 25000 рублей. Уровень же зарплаты, позволяющий руководителю привлечь на полную ставку «педагога своей мечты», должен составлять свыше 46000 рублей³¹.

Актуальной проблемой является распределение фонда оплаты труда. Ее решение предусматривает выработку четких и однозначных критериев определения качества и эффективности работы педагога; создание равноценных условий в реализации профессиональной деятельности; исключение действия субъективных факторов в оценке труда и заслуг; разработку прозрачной процедуры назначения стимулирующих выплат с принятием решений на демократической коллегиальной основе.

Качество профессиональной деятельности педагогов УДОД в значительной степени *зависит от их социального самочувствия*. Представления о собственном социальном положении не только влияют на повседневное экономическое поведение людей, но и во многом определяют их личностную направленность, мировоззрение, ценности³². Следовательно, неблагополучие педагога отражается на его мироощущении, обуславливает снижение требовательности к себе, падение

ской Федерации ; Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы. Приложение 5 к Программе : распоряжение Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р.

²⁸ Попова И.П. Профессионализм – путь к успеху? Социально-профессиональные характеристики богатых и бедных // Социологические исследования. 2004. № 3. С. 50–58.

²⁹ Политика учреждений дополнительного образования детей. . .

³⁰ Эффективный контракт в образовании // Вопр. образования. 2013. № 3. С. 141–151.

³¹ Политика учреждений дополнительного образования детей. . . С. 57–59.

³² Хащенко В.А. Экономическая идентичность личности: психологические детерминанты формирования // Психолог. журн. 2004. Т. 25. № 5. С. 32–49.

интереса к работе, ухудшение взаимоотношений с окружающими, разочарование в жизни и судьбе.

Данное обстоятельство имеет значение не только социально-экономическое, повседневно-бытовое, но и профессионально-педагогическое. Согласно п. 4 ст. 75 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», содержание дополнительных образовательных программ и предпрофессиональной, и общеразвивающей направленности определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной «организацией, осуществляющей образовательную деятельность»¹, т.е. самими педагогами. Следовательно, соответствие дополнительного образования детей современным требованиям, использование при его проектировании современных образовательных технологий напрямую зависят от компетентности, мотивированности и социального самочувствия педагогических работников. Разработка образовательных стандартов для системы ДОД, по словам В.Ш. Каганова, не планируется в связи с необходимостью модернизировать ее в ближайшие годы и обеспечить динамичное развитие².

Усугубляет неудовлетворительное социальное самочувствие педагогов *активно распространяемая идеология сервиса*, на что обращают внимание А.А. Остапенко и Т.А. Хагуров³. Сервисный подход к образованию постепенно превращает педагога в мастера, обязанного обеспечить неизменно высокий результат. На нетождественность педагогического труда и ремесла указывал еще Н.Г. Чернышевский: «Педагог – такой же рабочий, как землекоп или портной. Его труд должен иметь экономическую ценность. Но лишь в некоторых частных случаях эта экономическая ценность педагогического труда может соизмеряться с ценностью труда, производящего внешние предметы. Воспитание развивает нравственные достоинства человека. Этим делом удовлетворяются надобности совершенно иного рода, чем надобность в домах или стульях, в сапогах или рубашках. Прямой соразмерности нельзя тут найти, и педагогический труд ... не может быть оценен сравнительно с трудом, производящим внешние предметы»⁴. Представляется, что указанная Н.Г. Чернышевским «непроизводительная» составляющая педагогического труда – «труд» души, любовь к детям – и является его главной ценностью. К счастью, душевность и детолюбие не подлежат критериальному оцениванию.

В заключение хотелось бы отметить, что неперенным условием качественного выполнения учреждениями дополнительного образования своих функций является *достаточная их информированность о запросах личности, общества*

и государства. В настоящее время отмечается невысокий уровень маркетинговой активности УДОД. Планы по предстоящей модернизации системы ДОД, усиление конкуренции за счет акцентирования внеурочного компонента в общем образовании, повышение рождаемости и перспектива увеличения числа желающих обу-

¹ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. (ред. от 23.07.2013) // Консультант : справочно-правовая система. URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/#p24 (дата обращения: 29.09.2013).

² Минобрнауки кардинально изменит...

³ Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования...

⁴ Чернышевский Н.Г. Избр. пед. высказывания. М. : Госучпедгиз, 1936. С. 98–99.

чаться требуют проведения целенаправленных социологических и маркетинговых исследований. Полученная информация позволит скорректировать образовательные программы, повысить качество работы с обучающимися, гармонизировать структуру направлений работы. Например, анализ ожиданий родителей города Курска показал, что на первые места они ставят развитие в УДОД способностей ребенка (91 %) и обеспечение возможности общаться со сверстниками (84 %). В числе преимуществ УДОД называют также разнообразие услуг (80 %), их доступность (78 %), удобное расписание (78 %), высокую удовлетворенность ребенка занятиями (71 %). В числе недостатков многие отметили платность услуг. Тем не менее 91 % участников опроса заявили, что они удовлетворены занятиями детей

в городских УДОД и хотели бы, чтобы их дети и дальше получали дополнительное образование на базе данных учреждений.

Список использованной литературы

1. Итоги федерального статистического наблюдения в сфере оплаты труда отдельных категорий работников за 1 квартал 2013 года [Электронный ресурс] // Сайт Федеральной службы государственной статистики. – Режим доступа : http://www.gks.ru/free_doc/new_site/PublishOTKR/index.html (дата обращения: 03.10.2013).

2. Косарецкий, С.Г. Заповедник доиндустриальности [Текст] / С.Г. Косарецкий, Б.В. Куприянов // Директор школы. – 2013. – № 2. – С. 14–16.

3. Методика расчета фактического уровня средней заработной платы отдельных категорий работников, определенных Указами Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 и от 1 июня 2012 г. № 761, по отношению к средней заработной плате в соответствующем субъекте Российской Федерации.

4. Методические рекомендации по разработке органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей и отдельных категорий работников [Электронный ресурс] : приказ заместителя министра образования № АП-1073/02 от 18.06.2013 // Официальный сайт Минобрнауки РФ. – Режим доступа : http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3541/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/2364/13.06.20-%D0%90%D0%9F-1073_02.pdf (дата обращения: 03.10.2013).

5. Минобрнауки кардинально изменит систему дообразования школьников [Электронный ресурс] // РБК. Новости дня. – Режим доступа : <http://www.rbc.ru/rbcfreenews/20131008160439.shtml> (дата обращения: 08.10.2013).

6. Политика учреждений дополнительного образования детей по результатам опроса их руководителей [Текст] : информац. бюл. – М. : НИУ ВШЭ, 2013. – 72 с.

7. Попова, И.П. Профессионализм – путь к успеху? Социально-профессиональные характеристики богатых и бедных [Текст] // Социологические исследования. – 2004. – № 3. – С. 50–58.

8. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы. Приложение 5 [Текст] : распоряжение Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р.

9. О государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы : распоряжение Правительства России от 22 ноября 2012 г. № 2148-р [Электронный ресурс] // Портал Правительства России. Государственные программы. – Режим доступа : <http://government.ru/docs/3342> (дата обращения: 10.11.2013).

10. Средняя зарплата педагогов курских школ – более 20 тысяч рублей. Больше получают только в вузах [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. – 2013, 1 октября. – Режим доступа : <http://kursk.kp.ru/online/news/1549189/> (дата обращения: 01.10.2013).
11. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) // Консультант : справочно-правовая система. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/#p24 (дата обращения: 29.09.2013).
12. Хагуров, Т.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования [Текст] / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко. – М. ; Краснодар : Парабеллум, 2013. – 107 с.
13. Хащенко, В.А. Экономическая идентичность личности: психологические детерминанты формирования [Текст] // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 5. – С. 32–49.
14. Чернышевский, Н.Г. Избранные педагогические высказывания [Текст]. – М. : Госучпедгиз, 1936. – 208 с.
15. Эффективный контракт в образовании [Текст] // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 141–151.



Стратегия развития высшего образования

УДК 378.4

А.А. Остапенко, Д.С. Ткач, Т.А. Хагуров

ОСТАНЕТСЯ ЛИ В РОССИИ КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ КЛАССИЧЕСКИМ?

Профильные вузы переименовываются в университеты. Классические университеты и профильные вузы переходят на единые стандарты. Обретение это или потеря? Что от этого обретет и что потеряет университетское образование? Каковы в перспективе последствия перехода от универсализма классического образования к прагматизму компетентностного подхода? Полезно ли превращение образования из блага в услугу?

классический университет, профильный вуз, классическое образование, профессиональная подготовка, эффективность, опережающее развитие, высшее профессиональное образование, вызовы времени, стратегия развития университета.

...ремеслуха велит торговать...
И я буду ненавидеть тех, кто считает нас быдлом,
и что с нас хватит ремеслухи.

Михаил Анчаров, «Дорога через хаос»

Классических университетов во все времена и в большинстве стран никогда не было и не могло быть количественно много. Это было связано с тем, что, с одной стороны, *классический университет всегда был местом опережающего развития высшего и послевузовского образования и науки, точкой роста и зарождения научных и педагогических инноваций*. С другой стороны, *классическое университетское образование всегда отличалось тем, что оно выходило за пределы знаниево-умениевых и компетентностных результатов*.

Традиционно университетом не мог называться профильный вуз, ибо само слово «университет» предполагает всеобщность (универсальность) и исключает профильность и узкую специализацию. Вспомним, что испокон веков чисто техническая «Бауманка» называлась училищем, а «Плешка» – институтом. Институ-

тами были и МГИМО, и МФТИ, и ВГИК, и ГИТИС, а «Гнесинка» и «Строгановка» были училищами. Даже Высшую партийную школу (ВППШ) не называли университетом. Также как лицеем (даже профессиональным) не могло называться профессионально-техническое училище (ПТУ), а колледжем – культпросветучилище. Заметим, что и на любимом нашими реформаторами Западе никому не приходит в голову называть университетом самый мощный «политех» США – Масачусетский технологический институт.

Сегодня в высшем образовании на постсоветском пространстве есть профильные университеты, а в школьном – универсальные профили. Хотя одно, хоть другое – это нелепые симулякры постмодернистской эпохи. А если к взятому за чем-то в кавычки словесному кентавру типа «медицинский университет» (либо – «медицинский», либо – «университет») или «университет путей сообщения» добавить неблагозвучную аббревиатуру ГБОУ ВПО НИУ, то содержательная каша и обезличивание учреждения гарантированы. «Как вы судно назовете, так оно и поплывет». Вот и плывут по никак не иссякающим мутным постперестроечным водам эти странные конгломераты, в названии которых есть слово «университет». Это похлеще, чем советский «Ленинский университет миллионов».

Университетское образование всегда **принципиально отличалось от подготовки** в профильном вузе, также как образование в классической гимназии – от подготовки в реальном училище. Раньше крайне редко к слову «университет» добавляли слово «классический», ибо он *другим быть не мог*. Также как раньше никому в голову не приходило к слову «семья» добавлять «традиционная». Теперь же это, увы, приходится уточнять.

В общей массе единые для всех вузов образовательные стандарты обезличивают и классические университеты, и профильные вузы. Одни благодаря компетентизации теряют свою широту, универсальность. Другие, свежее испеченные новые университеты (даже если они убирают из названия слова «педагогический», «технический»), эту широту и универсальность все равно не обретают. В итоге одни – **уже** не университеты, другие – **еще** не университеты.

Образование в классических университетах большинства развитых экономик мира отличается от образования в профильном вузе тем, что оно:

а) предполагает образовательный результат, выходящий за пределы формирования профессиональных компетенций (что нормально для профильных вузов), состоящий в формировании личностных качеств выпускников, способных становится лидерами в педагогическом и научном сообществе высшего и послевузовского образования;

б) имеет более широкую (универсальную) направленность взращивания будущей профессорско-преподавательской и научной элиты страны;

в) носит проектный и инновационный характер и служит экспериментально-исследовательским полигоном для отработки моделей вузовского образования для остальных профильных вузов;

г) не отказываясь от компетентностного подхода, осваивает и преодолевает его, выходя на уровень научного и педагогического форсайт-проектирования;

д) осуществляет прорывную миссию создания научных и педагогических точек роста, обеспечивающих «разность потенциалов» для будущего роста профильных вузов;

е) носит инновационный характер, формирует и совершенствует вузовскую традицию, распространяемую затем на остальное профессиональное сообщество.

В высшем профессиональном образовании России произошли кардинальные изменения, которые коснулись всех учреждений профессионального образования, включая классические университеты. Резкое расширение общей сети вузов (за счет создания негосударственных вузов и «разрастания» сети филиалов всех организационно-правовых форм), переход на Болонскую систему, падение конкурсов из-за демографических факторов обусловили ряд серьезных проблем в жизнедеятельности классических университетов, что привело к падению их престижа и эффективности деятельности. Это подтверждается как мониторингами эффективности, проводимыми Министерством образования и науки РФ, так и независимыми экспертами. Даже крупнейшие классические университеты страны не входят в рейтинги лучших вузов мира.

Системе классического высшего образования брошены вызовы. Эпохой, системой, реформаторами, обществом.

Под вызовами мы понимаем некие требования, предполагающие *не приспособление к ним, а борьбу с ними*. Эти вызовы, на наш взгляд, следует разделить на три группы – модернизационно-управленческие, общественно-политические и социально-культурные. Разберемся с каждой группой вызовов отдельно.

Модернизационно-управленческие вызовы:

– размывание понятий «классический университет» и «классическое образование» за счет реорганизации профильных вузов (институтов и академий) в профильные (неклассические) университеты и некоторого числа профильных (в первую очередь педагогических) вузов в классические университеты, что привело к увеличению количества университетов, претендующих называться классическими;

– организационная усложненность новой структуры системы высшего профессионального образования, обусловленная «кентаврским» соединением новой двухступенчатой Болонской системы и старой системы послевузовского образования;

– одновременность организационных (переход на двухступенчатую систему) и содержательных (внедрение компетентностного подхода) реформ, вызвавшая резкое увеличение объемов работы (и отчетности), непосредственно не связанной с образовательным процессом;

– внутреннее расслоение университетского сообщества, и в первую очередь профессорско-преподавательской корпорации, на сторонников и противников проводимой модернизации высшего профессионального образования;

– постепенное сокращение в классическом университете педагогической подготовки выпускников и переориентация с классического образования на практико-ориентированную подготовку;

– неготовность (моральная и ресурсная) образовательных организаций к динамичному учету мировых тенденций в стратегическом управлении университетами (особенно ощутимым этот фактор оказался в условиях перехода на Болонскую систему);

– сужение временных рамок в создании инновационных образовательных и научных продуктов;

– деформация научно-исследовательской политики университетов погоней за грантами и заказами;

– повсеместная технологизация образовательного и воспитательного процессов, дегуманизирующая университетский уклад;

– слабая развитость оценочного компонента, его рефлексивной составляющей в системе высшего профессионального образования, нацеленность на статичность промежуточных результатов – прибыль, технические условия, площади и др. – в определении критериев эффективности, а не на качественное выстраивание долгосрочных отношений и установление тесной обратной связи с работодателями.

Общественно-политические вызовы:

– рассогласованные темпы реформаторских изменений; фрагментарный характер взаимодействия политических структур и представителей общества;

– несовершенство нормативно-правовой базы текущих изменений; изменение правового поля, в котором развивается система высшего образования (отсутствие нормативно-правовой ясности и наличие неопределенности целого ряда ключевых понятий данной отрасли, недостаточное нормативное регулирование целого ряда нововведений и механизмов их реализации);

– коммерциализация системы высшего классического образования, грозящая разрушением традиций и духа академического сообщества через ориентацию на прибыль;

– вынужденная депрофессионализация части профессорско-преподавательского состава, порожденная стратегиями выживания в условиях нищенских зарплат, которая выражается в следующих стратегиях:

а) «волка ноги кормят» – преподавание сразу в нескольких вузах, любых предметов, за которые предлагают взяться, не оставляющее времени на системную научно-методическую работу и ведущее в силу перегрузки к быстрому выгоранию;

б) «частичный уход» – когда работа в вузе становится остаточным «хобби», а основное время уделяется более прибыльным занятиям;

в) «кормление и местничество» – попросту обмен зачетов и экзаменов на деньги, «благо» предложений хоть отбавляй, и это также достаточно быстро «убивает» нечто очень важное в преподавателе.

Социально-культурные вызовы:

– замена социокультурного контекста в определении термина «образование» на сугубо экономический и предпринимательский контексты. Это вызов не только образованию, но и всем сферам социокультурных преобразований. Образование сегодня – это товар, востребованный на рынке образовательных услуг, где студенты выступают в роли инвесторов, а вузы – участников международной конкуренции и занимаются продажей образовательных услуг, зачастую далеко не высшего качества. Мы убеждены, что образование нельзя рассматривать только через прибыльную доминанту, только лишь как рыночное благо. Образование – это, прежде всего, совокупность социокультурных навыков, элитарного знания, отношений и ценностей, необходимых для их активного воспроизводства в течение всей жизни и эффективного участия в росте научного, исследовательского, культурного и духовного благосостояния общества. Соответственно, прагматизация и утилитаризация мотивов участников образовательного процесса порождает духовный и творческий кризис, не позволяющий воспроизводить новые устойчивые духовные традиции и ценности, разрушая имеющиеся и подменяя их ценностями потребления;

– виртуализация социокультурного сообщества, которая выражается в нескольких эффектах: обеспечивает мобильность процессов коммуникации и снижает потребность живого общения с агентами социализации, что затрудняет адресность в построении диалоговых коммуникаций и приводит к повышению уровня социального одиночества в обществе;

– снижение способности молодого поколения к интеллектуальной мобилизации, аналитической способности установления причинно-следственных связей тех или иных событий за счет формирования «мозаичного сознания». Этот фактор затрудняет реализацию требований Болонской декларации в российских классических университетах в части неготовности большинства студенческого сообщества к увеличению доли и изменению характера самостоятельной работы, к обдуманному выбору дисциплин и четкому пониманию, на формирование каких компетенций они направлены;

– социокультурные различия менталитетов и систем ценностей европейского и российского сообщества; прагматизация образования.

Университетскому профессиональному сообществу очень скоро придется давать ответы на эти вызовы, ибо *ремеслуха* компетентизации окончательно возьмет верх над *образованностью*, *технэ* над *логосом*, а *потребление* над *культурой*. Уже очевидно, что «в таком укладе происходит расчеловечивание человека. В компетентностном укладе образования человек "затачивается" под налично существующее производство, которое с невероятной скоростью модернизируется и в котором человек оказывается лишь расходным материалом»¹.

Складывается впечатление, что в лексиконе нынешних реформаторов высшей школы понятия «классический университет» уже нет, ибо уж совсем плохо с ним стыкуются понятия «компетентизация», «эффективность», «коммерциализация». А без элитного классического образования, без классических университетов, которых должно быть немного, «полияют» и остальные вузы, ибо классические университеты традиционно задавали планку и создавали *разность потенциалов*, порождавшую *ток отечественного вузовского интеллекта*. Беда сегодняшнего высшего образования – в огромном *внутреннем сопротивлении бюрократов и реформаторов*, «двинутых» на эффективности и экономизме. Между тем закон Ома еще никто не отменял!

А значит, сегодня остро стоит вопрос разработки модели стратегического развития классического университета, позволяющего адекватно отвечать на перечисленные вызовы и формировать желаемый образ будущего. Иначе образование превратится в подготовку, универсум – в ремеслуху, университет – в ремесленное училище, а самое большое «мужество в ремеслухе – это восторг подчинения обстоятельствам» (М. Анчаров).

Список использованной литературы

1. Остапенко, А.А. Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами государственного стандарта? [Текст] // Школьные технологии. – 2010. – № 2. – С. 35–40.

¹ Слободчиков В.И., Зверев С.М. Ключевые категории мышления профессионального педагога. Вып. 1. М. : Спутник+, 2013. С. 79–80.

2. 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.
3. Остапенко, А.А. Образовательные инновации и реформы глазами учителей и преподавателей: краткий обзор социологического исследования [Текст] / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 4. – С. 221–226.
4. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2011. – № 2(18). – С. 24–42.
5. Романов, А.А. Реформирование системы высшего образования западноевропейских стран как результат внедрения концепции нового государственного управления [Текст] / А.А. Романов, Ю.Н. Фирсова // История теории и практики образования : моногр. – в 2 т. – Т. 1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012. – С. 212–241.
6. Слободчиков, В.И. Ключевые категории мышления профессионального педагога [Текст] / В.И. Слободчиков, С.М. Зверев. – М. : Спутник+, 2013. – Вып. 1.
7. Фирсова, Ю.Н. Безопасность отечественной системы образования как условие внедрения в университеты механизмов «нового государственного управления» [Текст] / Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 2 (22). – С. 105–112.
8. Хагуров, Т.А. Что мы теряем, превращая высшее образование в подготовку и услугу? [Текст] / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко // Образовательные технологии. – 2011. – № 4. – С. 26–29.
9. Хагуров, Т.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования [Текст] / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко ; Ин-т социологии РАН ; Рос. акад. социал. наук, Краснодар. регион. отд-ние. – М. ; Краснодар : Парабеллум, 2013. – 107 с.
10. Хагуров, А. Социальные проблемы образования: Запад и Россия (обзор концепций и фактов) [Текст]. – 2-е изд. / А. Хагуров, И. Горлова, А. Ахиджахов. – М. : ИС РАН ; Краснодар : КГУКИ, 2001.
11. Хагуров, Т.А. Высшее образование между служением и услугой [Текст] // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 47–57.

УДК 378.937

А.П. Бредихин

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Автор размышляет о современных проблемах развития художественно-педагогического образования в России, констатирует существенное изменение всей системы развития творческих способностей молодежи. Анализируя ситуацию в университетском образовании, показывает ее укорененность в содержании и организации дошкольного,

школьного и дополнительного образования детей, ее сопряженность с эффективностью семейного воспитания.

высшее профессиональное образование, художественно-педагогическое образование, изобразительное искусство, модернизация образования, профессиональное воспитание будущего учителя, миссия изобразительного искусства.

Наиболее значимым и существенным событием, состоявшимся в рамках реформирования высшего российского образования, является вступление России в «Болонский процесс». Этот шаг, предпринятый с целью включения российских вузов в единое европейское образовательное пространство, определяет векторы их развития на ближайшие десятилетия. В связи с этим многие университеты страны переходят на новые государственные образовательные стандарты, разработанные в рамках требований Болонского соглашения. По мнению Э.В. Махровой, одного из авторов образовательного стандарта направления «Художественное образование», подписание Болонского соглашения означает ориентацию на кардинальную перестройку всей системы отечественного образования, переход от традиционного для нашей страны моноуровневого высшего образования к многоуровневому³. Этот процесс должен сопровождаться значительными изменениями в теории и практике организации профессионального образования и воспитания будущих учителей изобразительного искусства. Затрагивая важнейшие стороны вузовского образования, такой переход сопряжен с глубинными и коренными изменениями всей логики и содержания личностного и профессионального становления художника-педагога. Сегодня «происходит смена образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, идет поиск новых подходов, утверждаются новые отношения в процессе образования и воспитания, формируется принципиально новый педагогический менталитет»⁴.

При всех сложностях, связанных с внедрением в жизнь новой образовательной модели, ее нельзя не признать, по выражению Э.В. Махровой, «в высшей степени актуальной и отвечающей духу нашего времени». Однако при внедрении нового всегда должно учитывать целый ряд особенностей и факторов, определяющих региональные потребности, специфику подготовки учителя изобразительного искусства и традиции, сложившиеся в каждом конкретном вузе. Это должно найти отражение в интерпретации государственного образовательного стандарта при составлении рабочих учебных планов в части национально-регионального (вузовского) компонента, дисциплин и курсов, устанавливаемых вузом.

Направление «Художественное образование» предполагает несколько профилей подготовки: «Изобразительное искусство», «Декоративно-прикладное искусство», «Дизайн и компьютерная графика», «Музейная педагогика», «Искусствоведение». Смысл и особенности учета региональных потребностей применительно

³ Махрова Э.В. Художественное образование в педагогическом вузе на современном этапе // Проектирование профессиональной подготовки учителей творческих специальностей в условиях модернизации педагогического образования. Воронеж, 2004. С. 5.

⁴ Шалимов В.А. Педагогическое творчество – важнейшее условие коренного преобразования профессиональной подготовки будущего учителя // Художественно-эстетическая подготовка будущих учителей в системе непрерывного педагогического образования / отв. ред. В.А. Сластёнин. Липецк, 2004. С. 19.

к каждому конкретному вузу состоят в том, что подготовка учителя изобразительного искусства должна быть более универсальной и носить характер подготовки специалиста «широкого профиля». Это значит, что студент должен не только получить специальные знания и практическую подготовку по изобразительному и декоративно-прикладному искусству, но и познакомиться с элементами дизайна, компьютерной графики, а также музейным делом и искусствоведением.

Благодаря такой «широкопрофильности» учитель изобразительного искусства может быть в полной мере востребован на рынке труда. Однако для обеспечения столь высокого качества подготовки будущего специалиста в условиях современного вуза есть и серьезные трудности, осложняющие эту работу. Сегодня значительно сокращается объем аудиторной работы со студентами; акцент в подготовке будущих художников-педагогов переносится на организацию самостоятельной работы, активизацию внеучебной и внеаудиторной деятельности студентов. Традиции и опыт профессионального воспитания, сложившиеся в российских педагогических вузах, вполне позволяют использовать этот ресурс в целях повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов, их успешности на рынке труда.

В новых изменившихся условиях наиболее актуальным, считает профессор В.М. Соколинский, является создание научно обоснованной системы формирования творческой личности художника-педагога – ключевой фигурой, определяющей состояние художественного образования и культуры современной России. Художественно-графические факультеты – это мощная единая система, выступающая ключевым звеном в профессиональной подготовке будущего учителя, развитии его общей и профессиональной культуры, определяющая широту интересов, эстетическое образование и воспитание. От того, как станет современный художник-педагог осуществлять свою дальнейшую деятельность, способен ли будет учитывать требования, предъявляемые к нему обществом, передовой теорией и практикой художественно-педагогического образования, во многом зависит уровень образованности и духовной культуры школьников⁵.

Специфика профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства состоит в том, что он должен иметь не только прочные педагогические навыки, определяющие его готовность к преподавательскому труду, но и достаточно высокую подготовку художника, позволяющую работать в различных областях изобразительного искусства – живописи, графике, декоративно-прикладном искусстве. В прежних стандартах эта специфика находила отражение в том, что учебными планами на дисциплины специальной подготовки отводилась значительная часть учебной нагрузки (около 4000 часов) и большая часть предусмотренного стандартами времени практик (18 недель). Такая интенсивность не только оправданна, но и необходима, и данный опыт необходимо учитывать при разработке и реализации новой модели образовательного процесса, в которой наряду с активным развитием интеллекта и накоплением педагогического опыта должна быть обеспечена возможность развития художественно-творческих спо-

⁵ Соколинский В.М. Проблема формирования личности художника-педагога средствами живописи пейзажа в отечественном художественном образовании // Проектирование профессиональной подготовки учителей творческих специальностей в условиях модернизации педагогического образования. Курск, 2004. С. 74.

собностей студента. Однако в государственном стандарте нового поколения общий объем аудиторной работы по дисциплинам «Рисунок», «Живопись», «Композиция», «Декоративно-прикладное искусство» значительно снижен и составляет всего 1300 часов. Для решения задач профессионально-педагогической и художественной подготовки этого явно недостаточно. Поэтому на первый план выходит проблема поиска новых путей и средств интенсификации образовательного процесса, повышения его эффективности.

Подготовка художника и педагога – задача сложная, многогранная, имеющая выразительную специфику. Безусловно, без глубоких профессиональных художественных навыков учитель изобразительного искусства состояться не может. Не случайно львиная доля недельной учебной нагрузки (до 20 часов) приходится именно на специальные – художественные – дисциплины. Как отмечает А.Д. Алехин, «учитель изобразительного искусства должен быть прежде всего художником – уметь рисовать и писать красками, владеть необходимыми изобразительными материалами и техниками»⁶. Кроме того, будущий учитель изобразительного искусства должен получить глубокие знания по истории искусства. Это важный аспект его профессиональной подготовки, формирования мировоззрения художника-педагога.

Справедливо также требование к учителю изобразительного искусства – быть педагогом на деле, т.е. твердо усвоить методологические основы художественной педагогики, дидактические принципы обучения и воспитания; иметь широкий кругозор, обладать глубокой образованностью, способностью активно и действительно осуществлять художественное, эстетическое, трудовое, нравственное, патриотическое воспитание детей. Отмечая многоплановость подготовки и творческий характер специальности «изобразительное искусство», А.Д. Алехин подчеркивает: «Безусловно, учитель изобразительного искусства должен быть человеком творческим – не только на художественном поприще, но и на педагогическом»⁷. В профессиональной деятельности художника-педагога четко просматриваются три важных ценностно-смысловых компонента, а значит, и три составляющие подготовки будущего учителя изобразительного искусства – художественно-творческая подготовка, профессионально-педагогическая подготовка, воспитание социально ценных личностных качеств.

Реалии современного высшего образования настоятельно требуют внимания и экстренных государственных мер в области подготовки педагогов и художников. В результате произошедших за последние два десятка лет перемен российское образование оказалось в условиях духовной дезориентации, все заметнее становятся потери в воспитании молодежи.

Проблема воспитания молодого человека, соответствующего требованиям времени, – сложная социальная задача, и основное бремя ответственности за ее решение ложится на школьного учителя и вузовского преподавателя. Именно педагог должен достучаться до каждого воспитанника, напомнить о существовании великой культуры, о важнейших ценностях человеческого бытия, напомнить

⁶ Алехин А.Д. Система подготовки учителя изобразительного искусства : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993. С. 17.

⁷ Там же. С. 23.

юношам и девушкам о том, что человек – это уникальное явление, одухотворяющее и очеловечивающее саму культуру; о том, что без человека культура теряет всяческий смысл. Ясно, сколь важно в процессе профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства в вузе уделять внимание вопросам становления его личности, формированию его духовной культуры.

Исследования последних лет, в частности, Е.П. Белозерцева, И.Е. Булатникова, Б.З. Вульфова, И.Ф. Исаева, М.А. Лариной, А.Г. Пашкова, А.В. Репринцева, С.М. Салова, В.А. Слостёнина, А.Н. Ходусова, позволили сформировать и четко определить новые представления о сущности процесса профессиональной подготовки будущего учителя в вузе. На смену прежним представлениям о процессе обучения и воспитания пришло новое понятие «профессиональное воспитание», которое в большей мере соответствует современным взглядам на подготовку специалистов в вузе.

Термин «профессиональное воспитание» наиболее полно и адекватно отражает существо социально-психологических и педагогических процессов, влияющих на становление будущего учителя в вузе. В широком социальном смысле профессиональное воспитание будущего учителя направлено на обретение последним системы профессиональных ценностей и идеалов, расширение его духовных потребностей и интересов, освоение педагогических знаний, умений и навыков и выражается в оптимальном соответствии личности будущего специалиста требованиям профессии. В более узком – педагогическом – смысле профессиональное воспитание будущего учителя в университете понимается «как особый вид воспитания, реализующийся через взаимодействие субъектов образовательного процесса (преподавателей, студентов) и культурно-образовательной среды, в результате которого будущий учитель осознает целостный образ профессии, овладевает духовно-нравственными ценностями»⁸.

Поэтому при определении содержания профессионального воспитания в центре внимания оказываются такие качества учителя, как «широта и универсальность его знаний, его коммуникативная культура – умение пробудить в учащихся интерес к своему предмету, умение доступно и ясно излагать материал, убеждать, аргументировано доказывать свою точку зрения».

По мнению А.В. Репринцева, целью и результатом профессионального воспитания учителя является профессиональная воспитанность, представляющая собой интегративное личностное образование, основу которого составляет нравственно-эстетическое отношение личности будущего педагога к действительности. Профессиональное воспитание представляет собой последовательное, диалектичное движе-

⁸ Булатников И.Е. Воспитание ответственности : моногр. Курск : Мечта, 2011 ; а также: 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. 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 ; Ларина М.А. Профессиональное воспитание будущего учителя физики в образовательном процессе университета : дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2002 ; Салов С.М. Мониторинг профессионального воспитания будущего учителя: опыт эмпирического исследования. Курск : КГУ, 2006.

ние личности к добровольно принятой им цели, в результате которого происходит развитие когнитивной (профессиональные ценности и идеалы, духовные потребности и интересы, социально-ценностные мотивы), эмоциональной (нравственные и эстетические чувства, эмпатические способности) и деятельно-практической (прикладные педагогических умения, навыки, привычки, опыт саморефлексии) составляющих его нравственно-эстетического отношения к окружающей действительности⁹.

Таким образом, речь идет об идеале личности педагога, готовящего себя к воспитанию детей, духовному взращиванию новых поколений юных граждан России. Каким же быть учителю, на каких идеях и принципах следует строить сегодня его воспитание? «Воспитатель! – какая возвышенная тут нужна душа! – восклицал великий Руссо. – Поистине, чтоб создавать человека, нужно самому быть отцом или больше, чем человеком. Следовало бы, чтоб воспитатель был воспитан для своего питомца. Как может хорошо воспитать ребенка тот, кто не был хорошо воспитан сам!»¹⁰.

Задача школьного педагога – образовывать и воспитывать учащихся средствами изобразительного искусства, которое само по себе оказывает мощное воздействие на личность человека. Самоценность искусства в том и состоит, что, выступая средством познания и философского осмысления мира, оно несет в себе огромный потенциал духовного, нравственно-эстетического воспитания, оно учит чувствовать явления окружающей действительности – тонкие и гармоничные, оно настраивает человека на восприятие прекрасного во всех его проявлениях.

В основе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя изобразительного искусства лежит большой комплекс специальных знаний, умений и навыков, формирование которых является ответственной задачей, требующей от преподавателей вуза согласованности и сотрудничества в ее достижении. Как показывает практика, именно творческий потенциал учителя, его способность и стремление проявить себя в художественной сфере являются одним из условий успешности педагогической деятельности. Предполагается, что переход на двухуровневую подготовку со сроком обучения в бакалавриате 4 года не повлечет за собой снижения профессиональных качеств педагога. Задача художественно-графических факультетов – обеспечить готовность будущего учителя изобразительного искусства к профессиональной деятельности в школе в соответствии с современными требованиями. Добиться этого можно лишь через активизацию внутренних возможностей коллективов кафедр и факультета. Задача кафедр – интенсифицировать традиционные формы организации учебного процесса и расширить диапазон внеаудиторной работы.

Раскрытию потенциала каждого студента должна способствовать среда художественно-графического факультета, особенностью которой является специфическая система отношений, основанная на творческом сотрудничестве студентов и преподавателей. Становлению таких отношений способствуют как характер специальных дисциплин, так и традиционные формы организации учебного процесса.

⁹ Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Курск, 2001. С. 8.

¹⁰ Руссо Ж.-Ж. Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 41.

Традиция вовлекать студентов в активную творческую деятельность поднимает взаимоотношения в системе «студент–преподаватель» до уровня сотворчества. Все это может и должно являться эффективным воспитывающим фактором, способствующим продуктивному личностному и профессиональному росту каждого студента, освоению им традиций и норм художественно-педагогического цеха.

В опыте работы художественно-графического факультета Курского государственного университета сложилась целостная система профессионального воспитания студентов, позволяющая интенсифицировать процесс освоения будущими педагогами необходимого опыта профессиональной деятельности, подготовить их к реализации ответственной миссии художника и педагога. При подготовке к переходу на новые стандарты кафедры факультета проводили интенсивные обсуждения разрабатываемых учебных планов, вносили предложения по обеспечению необходимого качества подготовки специалиста в четырехлетний срок. На основе этих предложений по ряду дисциплин были разработаны программы, отразившие новые подходы к их преподаванию.

В этом отношении показательна экспериментальная работа по дисциплине «Композиция». В ней акцентируется внимание на трех составляющих: формировании профессионально-художественных навыков, развитии профессионально-педагогического мастерства и реализации воспитывающей составляющей (последней уделяется особое внимание). В программе содержатся такие цели, как формирование профессионально-личностного потенциала учителя, воспитание его духовной культуры, приобщение через профессионально значимую деятельность к национальным ценностям, мировой и отечественной культуре и искусству. Определены направления деятельности воспитательной системы факультета, учитывающие логику и структуру формирования ценностного отношения будущего педагога к действительности, к реалиям своего социального и профессионального бытия: развитие гражданских ценностей и обогащение их историко-культурного диапазона; обеспечение повышенного интереса и положительного эмоционального фона к учебной работе

и всей жизнедеятельности студенческого коллектива; включение студентов в профессионально значимую деятельность, выходящую за рамки учебного процесса и призванную обеспечить знакомство с разнообразными формами функционирования будущей профессиональной среды.

Важным этапом в реализации потенциала воспитательной системы факультета стало внедрение компьютерного мониторинга профессиональной воспитанности студентов – будущих педагогов-художников. Собранные с помощью такого мощного инструментария статистические и эмпирические материалы способствовали пониманию всеми субъектами профессионального воспитания особенностей и специфики личностного развития студентов, эффективности освоения ими ценностей и опыта своего профессионального сообщества. Внедрение мониторинга помогло скорректировать направления деятельности кафедр по формированию личности художника-педагога, оптимизировать эту работу, обеспечить высокую эффективность управленческих решений.

Среди важнейших характеристик профессиональной воспитанности будущих педагогов-художников – их духовный облик, отношение к овладению обще-

культурными и профессиональными знаниями, расширению кругозора и интересов, участию в общественно-полезной и профессионально ориентированной деятельности. Эти параметры профессиональной воспитанности будущих педагогов выявлялись с помощью целого ряда вопросов:

1. Скажите, в каких сферах и как часто Вы проводите свое свободное время, свой досуг?

2. Если бы Вам предложили провести несколько классных часов по истории культуры и искусства, то в каких проблемах и темах Вы чувствовали бы себя наиболее уверенно?

3. На что Вам хватает времени помимо учебы в университете?

4. Какие темы чаще всего обсуждаются в студенческих сообществах?

5. Собираетесь ли Вы после окончания вуза работать с детьми?

6. В университете я учусь преимущественно на ...

7. Какие черты, на Ваш взгляд, наиболее характерны для преподавателей нашего университета?

8. В какой мере Вы удовлетворены процессом профессионально-педагогической подготовки в вузе?

Как видно из табл. 1, доминирующим видом досуговой деятельности современного студенчества является **слушание музыки**: большинство из них используют музыкальные программы современных радиостанций в качестве «фона» при подготовке к семинарам и практическим занятиям; музыка сопровождает приготовление пищи, общение с друзьями. **Общение с друзьями** в структуре свободного времени студентов за время проведения мониторинга существенно не изменилось. От исследования к исследованию росло количество ответов с предпочтением **кино и видео** другим видам досуга.

Т а б л и ц а 1

Динамика видов и сфер досуга современного студенчества на протяжении 2009–2012 годов (в %)

Виды и сферы досуга	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.
Слушание музыки	100,00	99,5	99,51	100
Общение с друзьями	92,85	95,63	93,59	94,42
Кино, видео	77,04	75,86	77,15	81,18
Спорт	67,85	68,81	68,47	74,11
Чтение, литература	77,05	76,23	74,87	76,15
Выходы на природу, прогулки в парке	81,12	83,17	86,21	89,34
Музицирование	22,45	22,77	20,69	15,74
Экскурсии, туризм	47,45	48,02	53,2	53,81
Посещение выставок, концертов, театра, картинной галереи	71,94	77,72	73,89	77,16
Изобразительное искусство	91,84	90,1	92,61	90,86
Декоративно-прикладное творчество (шитье, вязание, вышивка, резьба по дереву)	73,47	73,27	68,96	63,45

Примечание. В таблице указана сумма ответов «часто» и «иногда».

На наш взгляд, одной из причин такого изменения является организация работы на факультете киноклуба «Синема». Занятия по валеологии также положительно повлияли на студентов, желающих **заниматься различными видами спорта** – плаванием, фитнесом, бодибилдингом, бегом, футболом, хоккеем, волейболом и т.д. **Чтение и литература** в структуре досуга существенно не изменились по статусу, но изменились качественно: студенты стали больше уделять внимания серьезной литературе, связанной с историческими и культурными событиями своей страны, своего региона; их стали больше привлекать новинки художественной литературы; существенно больше студенты стали увлекаться поэзией, литературой о жизни выдающихся деятелей науки, искусства, политики, бизнеса.

О том, как изменилось распределение бюджета свободного времени студентов в течение всего времени проведения опытно-экспериментальной работы, можно судить по данным табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Динамика распределения бюджета свободного времени студентов (в %)

Фактор	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.
Занятия в творческом коллективе – клубе, секции	22,96	26,73	30,05	38,07
Работа в студенческом педагогическом отряде	1,02	3,47	5,91	7,61
Посещение занятий по дополнительной специальности	16,33	20,30	24,63	28,43
Работа по профилю будущей профессии (Дворец пионеров, Центр детского творчества и т.д.)	15,82	19,31	21,67	23,86
Только учеба	43,88	30,20	17,73	2,03

Из табл. 2 видно, что за период с 2009 по 2012 годы число студентов, включившихся в занятия в творческих коллективах, возросло с 22,96 до 38,07 %. Увеличилось и количество студентов, работающих в педагогических отрядах, – с 1,02 до 7,61 %. Если до начала систематического мониторинга занятия в творческих коллективах посещали только 16,33 % студентов, то к 2013 году их было уже 28,43 %. Примечательно, что количество студентов, которым «времени хватает только на учебу», от исследования к исследованию становилось меньше: с 43,88 % для первого среза до 2,03 % для последнего среза. Такие изменения в бюджете свободного времени студентов являются прямым следствием не только работы воспитательной системы университета, но и работы преподавателей и кураторов групп. Намерение научить студентов более эффективно использовать свободное время дало положительные результаты: то, что раньше каза-

лось невозможным из-за загруженности учебным процессом, стало неотъемлемой стороной жизнедеятельности студенческого сообщества.

Показательной с точки зрения анализа эффективности профессионального воспитания будущих педагогов-художников является тематика, обсуждаемая в стихийных студенческих сообществах. На таких спонтанных встречах, находясь в непринужденной обстановке, не испытывая внешнего избыточного контроля со стороны преподавателей и родителей, студенты могут позволить себе обсуждать темы, которые их действительно более всего интересуют, волнуют, – темы, которыми они хотят поделиться со сверстниками, обсудить с друзьями. К традиционным наиболее обсуждаемым темам, которые были выявлены нами в первом срезе, в дальнейшем прибавились такие важные для будущей российской интеллигенции темы, как **историческое прошлое России** (количество студентов, часто обсуждающих эту тему, выросло с 6,63 до 13,71 %), **перспективы развития школы и образования** (13,27 % в первом срезе и 23,86 % в последнем), **экологические проблемы** (соответственно 6,63 и 14,27 %), **проблемы здорового образа жизни** (соответственно 5,10 и 11,68 %). Кроме того, студентов стали больше интересовать **новости в жизни учреждений культуры города и области, вопросы смысла жизни** и т.д. Это говорит о том, что работа кураторов, руководителей и преподавателей факультета не была напрасной: те виды деятельности, в которые были включены студенты, позволили заметно изменить их внутренний мир, настроить его на возможность созидательной деятельности, на восприятие прекрасного, серьезно задуматься над происходящими вокруг событиями и процессами.

Рассмотрим, насколько действия преподавателей факультета смогли изменить отношение студентов к профессиональной педагогической деятельности.

Как видно из табл. 3, количество намеревающихся работать в сфере образования после окончания вуза немного увеличилось к последнему исследованию – с 13,27 до 20,81 %. Процент отрицательных ответов на поставленный вопрос незначительно уменьшился – с 56,63 до 48,73 %. Количество не решивших, что делать дальше, осталось приблизительно на одном уровне.

Т а б л и ц а 3

**Распределение ответов студентов на вопрос
«Собираетесь ли Вы после окончания вуза работать с детьми?»
за время исследований (%)**

Номер исследования	Год	Вариант ответа		
		«да»	«нет»	«не решил»
1-е	2009	13,27	56,63	30,10
2-е	2010	17,82	51,98	30,20
3-е	2011	19,21	51,72	29,06
4-е	2012	20,81	48,73	30,46

Анализ приведенных данных показывает, что разительных результатов добиться здесь не удалось: переломить общую тенденцию, связанную с нежеланием студенческой молодежи работать по специальности, одному вузу оказалось не под силу. Отношение общества к труду учителя и его статусу, степень престижности этого труда в глазах общества по-прежнему остаются очень невысокими. И дело здесь не столько в эффективности профессионального воспитания, сколько в политике государства, не предпринимающего сколь-нибудь действенных, ощутимых мер к обеспечению престижности и привлекательности учительского труда в общественном сознании.

Немаловажным результатом мониторинга уровня профессиональной воспитанности является динамика успеваемости студентов факультета (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

В университете я учусь преимущественно на... (в %)

Оценка	2009	2010	2011	2012
«Отлично»	9,69	10,89	14,78	17,77
«Хорошо»	67,86	69,80	67,98	67,01
«Удовлетворительно»	15,82	13,86	12,81	10,66
Без энтузиазма	6,63	5,45	4,43	4,57

Как видно из табл. 4, число отличников учебы к 2012 году незначительно возросло, равно как и тех, кто оценивает свою учебу вполне хорошо; но при этом уменьшилось число студентов, обучающихся в университете «без энтузиазма»; количество тех, кто учится удовлетворительно, осталось почти неизменным. Здесь также ощущается влияние общей атмосферы в обществе, отношение к учительскому труду со стороны государства. Но в этих цифрах «просматривается» и еще одна тенденция: рост количества «внебюджетников» в вузе стремительно ведет к тому, что их часто безразличное отношение к учебе становится фактором «морального разложения» тех, кто имеет не очень устойчивые мотивы учебы. Эти студенты часто самым неблагоприятным образом влияют на поведение остальных, деморализуют обстановку, задают негативное отношение к учебе.

С учетом ответов на третий вопрос (о свободном времени) можно сделать вывод, что в целом студенты научились более рационально использовать свое свободное время, возросла их увлеченность дополнительными педагогическими профессиями.

Рассмотрим еще один вопрос, доказывающий эффективность принимаемых на художественно-графическом факультете мер по организации профессионального воспитания студентов. Попробуем выяснить, как изменилось отношение студентов к преподавателям факультета. Наличие таких изменений есть следствие того, что студенты понимают суть процессов, происходящих с ними, являются их активными участниками, субъектами и т.д. Черты преподавателей, которые студенты оценивали в ходе мониторинга, представлены в табл. 5.

Динамика изменения среднего балла оценки студентами наиболее характерных черт преподавателей нашего университета

Черты	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.
Глубокое знание своего предмета	2,08	2,13	2,18	2,23
Методическое мастерство, трудолюбие	1,90	2,02	2,28	2,29
Широкий кругозор, эрудиция	2,00	2,09	2,24	2,39
Высокая общая культура, интеллигентность	1,84	1,94	2,12	2,30
Гуманизм, уважение к личности студента	1,38	1,41	1,77	1,99
Терпимость к недостаткам других людей	1,25	1,45	1,66	1,84
Доброта, душевная мягкость, обаяние	1,39	1,52	1,50	1,55
Принципиальность, твердость, честность	1,56	1,71	1,92	2,05
Образцовое служение своей профессии	1,42	1,68	1,78	2,02
Бескорыстие, щедрость	0,81	0,96	1,02	1,23
Равнодушие, безучастность	0,08	-0,04	-0,12	-0,30
Социальная апатия, инертность	-0,36	-0,37	-0,43	-0,54
Закрытость, самоизоляция	-0,05	-0,13	-0,60	-0,61
Порядочность, ответственность	1,51	1,67	1,72	1,86
Ярко выраженная гражданская позиция	0,83	0,95	1,18	1,36
Педагогический такт, культура общения	1,34	1,46	1,78	1,82
Личная скромность, сдержанность	0,76	0,94	1,33	1,40
Целеустремленность, способность к волевому напряжению	1,67	1,95	2,21	2,37

За время исследований практически все качества получили дополнительный положительный прирост. Лидерами стали *целеустремленность и способность к волевому напряжению, личная скромность и сдержанность, гуманизм и уважение к личности воспитанника, образцовое служение своей профессии, терпимость к недостаткам других, ярко выраженная гражданская позиция*. Примечательно то, что студенты стали более внимательно относиться к своим педагогам: оценка их качеств, данная во время последнего исследования, оказалась достаточно высокой и продуманной. В большой степени это заслуга преподавателей вуза: они смогли в какой-то степени пересмотреть свои взгляды на студенчество, его интересы и проблемы. Кроме того, участвуя в таком большом количестве интеракций со студентами, преподаватели сами смогли переосмыслить свои профессиональные подходы и приемы работы со студенческим коллективом.

Рассмотрим теперь распределение ответов будущих педагогов на вопрос, связанный с их удовлетворенностью процессом профессионально-педагогической и художественной подготовки в вузе.

Т а б л и ц а 6

Степень удовлетворенности студентов процессом обучения на факультете (в %)

Ответы студентов	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.
Университет дал мне уже очень много для будущей самостоятельной работы	62,24	66,83	69,46	70,05
Университет мало что добавил к моей профессиональной подготовке	18,37	16,34	15,76	16,24
Университет не дал мне никакой серьезной профессионально-педагогической подготовки	4,08	4,95	4,43	5,08
Мне кажется, что в университете моя подготовка мало кого волнует	15,31	11,88	10,34	8,63

Как видно из табл. 6, оценка университета как источника профессиональных знаний, умений и навыков возросла за период исследований с 62,24 до 70,05 %, в то время как мнений о том, что университет не дал никакой серьезной профессионально-педагогической подготовки и что подготовка будущих педагогов-художников в вузе мало кого волнует, стало меньше.

Наконец, важнейший интегративный показатель эффективности процесса профессионального воспитания, фиксируемый с помощью мониторинга, – динамика типов профессиональной воспитанности будущих педагогов-художников – представлен в табл. 7.

Т а б л и ц а 7

Динамика типов профессиональной воспитанности студентов (в %) ¹¹

Тип	Годы							
	1996	1999	2000	2001	период исследований			
					2009	2010	2011	2012
Гармонично или оптимально развивающийся	7,00	12,00	13,00	16,00	13,78	15,35	17,73	19,80
Западающий или непропорциональный	12,00	13,00	14,00	15,00	13,27	14,85	16,75	18,27
Односторонний или неустойчивый	17,00	20,00	21,00	22,00	14,80	15,84	16,75	17,26
Посредственный или незавершенный	24,00	21,00	19,00	15,00	16,33	15,84	15,27	15,23
Разбалансированный или проблемный	8,00	9,00	10,00	11,00	9,18	8,91	7,88	7,11
Дисгармоничный	11,00	9,00	9,00	8,00	8,67	7,92	6,40	5,58
Профессионально не	21,00	16,00	14,00	13,00	23,98	21,29	19,21	16,75

¹¹ См. подробнее: Репринцев А.В. Теоретические основы...

ориентированный								
-----------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Внедрение программы мониторинга профессионального воспитания будущих педагогов-художников позволило зафиксировать заметные перемены в динамике типов профессиональной воспитанности студентов. Проведенные мониторинговые срезы выразительно иллюстрируют заметную динамику в типах профессиональной воспитанности студентов: количество студентов, обнаруживающих профессионально ориентированные типы воспитанности, ощутимо выросло в 2012 году по сравнению с 2009 годом – с 27,04 до 38,07 %. При этом количество студентов, отнесенных к профессионально не ориентированным типам, заметно снизилось – с 41,84 до 29,44 %.

Основной идеей профессионального воспитания учителя, формирования его профессионально-педагогической культуры сегодня становится понимание того, что **учитель – не только субъект культуры, но и ее объект**: он не только воспроизводит, репродуцирует, «опредмечивает» культуру в новых поколениях людей, но и сам является ее «продуктом». В этом смысле для общества немаловажное значение имеет то, какую культуру несет в себе учитель, ибо от этого зависит, какой будет культура общества в будущем. Таким образом, не только учитель «творит» культуру, но и культура «творит» учителя; учитель таков, какова культура общества; но и, с другой стороны, какова культура, таков и учитель. Учитель осваивает сам, а затем передает другим людям *опыт взаимодействия* с окружающим миром и миром идей. При этом огромное значение для их освоения имеют *эмоциональная сторона данного процесса, личное отношение педагога к предмету культурной ретрансляции*. Этот процесс всегда окрашен человеческой эмоцией. Эмоция несет информацию о том, как сам педагог воспринимает и оценивает ту или иную культурную ценность, идею, норму; о том, в какой степени она – ценность, идея, норма – стала его внутренним личностным достоянием, каковы критерии оценки им этих культурных объектов, каков его собственный эстетический вкус.

Процесс профессиональной подготовки учителя строится ныне преимущественно с акцентом не на чувствах, а на знании. Будущего педагога «начинают» информацией, полагая, что со временем он найдет нужную и верную интонацию для ретрансляции полученных знаний и обретет достаточный опыт межличностного взаимодействия, посредством которого сможет оценить эффективность своих образовательных и воспитательных влияний. Так из «ваятеля человеческих душ» педагог превращается в «насос для закачивания в головы воспитанников “чистой” образовательной информации». При этом воспитателей самих учителей мало беспокоит вопрос о том, в какой степени будущий педагог обладает опытом восприятия и понимания другого человека, в какой мере он обрел опыт «вчувствования» в другого, понимания его душевного состояния. Ну, а уж нравственная сторона этой проблемы – способность учителя к состраданию, сопереживанию, соучастию – вообще как бы остается ныне вне задач профессионального воспитания! А ведь педагог имеет дело с человеком – человеком будущего! Как актуально сегодня выглядит призыв великого Руссо: *«Помните, что прежде, чем вы осмелитесь взяться за формирование человека, вам самим нужно сделаться людьми; нужно, чтобы в вас самих был образец, которому он должен следовать*. Не нужно быть скрупулезным и жестоким; мало – жалеть нищету, которую можно об-

легчить; но хотя бы вы открыли все сундуки, *если вы не открываете при этом и своего сердца, для вас навсегда останутся закрытыми сердца других*¹².

Тогда, наконец, сможет осуществиться высокий профессионально-педагогический и общечеловеческий идеал: появится прекрасный, благородный Учитель и Художник, олицетворяющий собой истинную интеллигентность как способность к тонкому восприятию и пониманию жизни, как трепетное отношение к миру и к людям, как умение считаться с другими, ставить себя на их место, как способность «жить сердцем» и творить окружающий мир по законам красоты.

Список использованной литературы

1. Алехин, А.Д. Система подготовки учителя изобразительного искусства [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993.
2. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
3. Булатников, И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2009. – № 2 (9). – С. 148–163.
4. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2011. – № 3. – С. 45–62.
5. Булатников, И.Е. Педагогическая поддержка духовно-нравственного развития личности студента в воспитательной системе колледжа [Текст] // Современные проблемы социального воспитания молодежи в контексте взаимодействия семьи, школы и православной церкви : материалы науч.-практ. конф. / под ред. И.Я. Булгаковой, О.А. Воробьевой, А.В. Репринцева. – Курск : Кур. гос. ун-т, 2009. – С. 79–86.
6. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
7. Булатников, И.Е. Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов в воспитательной системе вуза [Текст] // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (г. Кострома, 28–30 октября 2009 г.) / под общ. ред. Н.М.Рассадына. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 65–71.
8. Булатников, И.Е. Социальная и профессиональная ответственность как феномен духовно-нравственной культуры личности [Текст] // Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее / под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. – С. 71–75.
9. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2012. – № 2.
10. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2011. – № 1 (17).
11. Булатников, И.Е. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования [Текст] / И.Е. Булатников, А.В. Ре-

¹² Руссо Ж.-Ж. Избр. пед. соч.... С. 97–98.

принцев // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2012. – № 2.

12. Вульф, Б.З. Основы педагогики [Текст] / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М., 1999.

13. Ларина, М.А. Профессиональное воспитание будущего учителя физики в образовательном процессе университета [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2002.

14. Махрова, Э.В. Художественное образование в педагогическом вузе на современном этапе [Текст] // Проектирование профессиональной подготовки учителей творческих специальностей в условиях модернизации педагогического образования. – Воронеж, 2004. – С. 5.

15. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–79.

16. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.

17. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – С. 18–27.

18. Репринцев, А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2001.

19. Романов, А.А. Образование как гарант национальной безопасности в условиях реформирования высшей школы [Текст] / А.А. Романов, Ю.Н. Фирсова // Известия Академии педагогических и социальных наук. «Развитие системы образования – основа безопасности страны» : материалы междунар. науч.-практ. конф. М. : МПСИ, 2011. – С. 59–65.

20. Руссо, Ж.-Ж. Избр. пед. соч. [Текст] : в 2 т. – М., 1981. – Т. 1.

21. Салов, С.М. Мониторинг профессионального воспитания будущего учителя: опыт эмпирического исследования [Текст]. – Курск : КГУ, 2006.

22. Соколинский, В.М. Проблема формирования личности художника-педагога средствами живописи пейзажа в отечественном художественном образовании [Текст] // Проектирование профессиональной подготовки учителей творческих специальностей в условиях модернизации педагогического образования. – Курск, 2004.

23. Шалимов, В.А. Педагогическое творчество – важнейшее условие коренного преобразования профессиональной подготовки будущего учителя [Текст] // Художественно-эстетическая подготовка будущих учителей в системе непрерывного педагогического образования / отв. ред. В.А. Слостёнин. – Липецк, 2004. – С. 19.



Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 378.0

А.С. Лариошин, Н.П. Юдина

РАЗРАБОТКА ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье охарактеризованы теоретические основы разработки понятия «готовность студента к межкультурной коммуникации» в отечественной педагогике второй половины XX века, показаны конструктивные пути формирования готовности к межкультурной коммуникации студентов неязыковых вузов.

коммуникация, межкультурная коммуникация, поликультурное пространство.

Начало XXI века для нашей страны ознаменовалось небывалой активностью в сфере международного общения. В рамках Болонского процесса подписан ряд важных договоров, повлекших за собой существенные изменения в структуре общего и профессионального образования. Следствием происходящих преобразований стала реализация федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего профессионального образования (ВПО) третьего поколения и ФГОС общего образования (ОО) второго поколения, которые в качестве обязательного результата называют готовность выпускника школы, бакалавра и магистра осуществлять межкультурную коммуникацию с помощью одного из иностранных языков. Сложившаяся ситуация ставит перед педагогикой и образованием задачу поиска и обоснования средств, обеспечивающих успешное формирование названной готовности.

Анализ педагогического наследия предшествующих десятилетий показывает, что проблема формирования готовности выпускника вуза к межкультурной коммуникации для отечественной педагогики далеко не нова.

Во второй половине XX века произошли события, ставшие катализатором для развития общества совершенно нового качества. Вторая мировая война заставила пересмотреть ценностные основания европейской цивилизации. Ее результат произвел изменения в сознании людей. На первое место стали выдвигаться такие ценности, как толерантность, стремление решить любые конфликты мирным путем, ценности человеческой жизни, свободы и равенства во всех их проявлениях.

Актуализация вопроса взаимоотношения культур в советской науке объясняется также следующими причинами: во-первых, советское общество – это огромный «плавильный котел» (от англ. *the melting pot*), в котором «сплавляются» различные национальные культуры, постоянно контактирующие друг с другом; во-вторых, СССР старался распространить и укрепить коммунистическую идеологию на всей мировой политической арене.

Претворение в жизнь и развитие данных ценностей, решение проблем, обусловленных мультикультурностью советского общества, возможны только посредством образования и воспитания, а также всестороннего и детального изучения взаимоотношений между представителями разных культур через призму педагогической науки и в ее рамках.

Перед советским образованием была поставлена конкретная цель: развить у субъектов образовательного пространства навыки межкультурного общения, сформировать готовность к межкультурной коммуникации. Достижение этой цели могло решить сразу две актуальные на тот момент проблемы:

- ликвидировать проблему взаимоотношений носителей разных культур и этносов в поликультурном образовательном пространстве учебного заведения;
- подготовить личность к жизни в мультикультурном обществе и тем самым решить проблему межкультурного общения в советском пространстве.

В целом во второй половине XX века было сделано немало для решения проблемы межкультурного общения, о чем свидетельствуют многочисленные законы, постановления и программы. Среди них выделим следующие:

- Программа Коммунистической партии Советского Союза (1961 год)¹⁴, Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 год)¹⁵;
- Постановление Совета министров СССР от 27 мая 1961 г. № 468 «Об улучшении изучения иностранных языков» (с последующими изменениями и дополнениями)¹⁶;
- Постановление Совета министров СССР от 5 февраля 1960 г. № 130 об учреждении Университета дружбы народов.

Попытка решения межкультурных проблем выразилась и в разработке совершенно новой на тот момент научной дисциплины – теории межкультурной коммуникации и ее фундаментально-понятийного аппарата, раскрывающего ее основной понятийный ряд. Идеи, заложенные в теории межкультурной коммуникации, стали основой для формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации в поликультурном образовательном пространстве уже как педагогической проблемы. То есть произошли проникновение непедагогического знания в педагогическую науку и переосмысление его уже в рамках последней.

Сама проблема (как и термин) готовности студентов к межкультурной коммуникации в поликультурном образовательном пространстве уже в то время представлялась достаточно сложной, комплексной, включающей в себя разработку более частных вопросов, а именно:

- готовность субъекта (к деятельности);
- межкультурная коммуникация (сама деятельность);
- поликультурное образовательное пространство (особенности пространства, в котором происходит деятельность).

¹⁴ Программа Коммунистической партии Советского Союза. М. : Госполитиздат, 1961.

¹⁵ Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР : Закон СССР от 24.12.1958.

¹⁶ Об улучшении изучения иностранных языков : Постановление от 27 мая 1961 г. № 468 // Свод законов СССР. 1990. Т. 3.

Как же разрабатывались все эти компоненты по отдельности и в совокупности во второй половине XX века?

Согласно психологическому справочнику М. Кордуэлла, термин «готовность» обозначает, что личность лучше приспособлена к ассоциированию определенных сочетаний стимулов и реакций¹⁷.

Теоретическую основу для разработки педагогической теории готовности студента неязыкового вуза к межкультурной коммуникации составили понятия «готовность» и «коммуникация». Квинтэссенцию исторических разработок выразили те исследования отечественной психологии, в которых готовность рассматривалась как психологическая установка личности, направленная на выполнение некоего действия или на определенную деятельность. Здесь установка – это диспозиция, предрасположенность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку или их последовательности с определенной сочетаемостью стимулов и реакций, внутренних и внешних факторов (по Д.Н. Узнадзе)¹⁸.

Коммуникативистика и теория межкультурной коммуникации, которые в СССР начали разрабатываться в 70-х годах XX века, базировались на идеях американских ученых. Именно ими был предложен целый ряд определений коммуникации. Остановимся на одном, которое, как нам представляется, более точно фиксирует значение данного термина: «Коммуникация – это передача информации, идей, эмоций и навыков посредством символов и знаков»¹⁹.

Для нашего исследования важно то, что коммуникация – это процесс. В науке он конструировался на основе бихевиористского подхода Г.Д. Лассуэлла²⁰ в виде линейной интеракционистской модели Т. Ньюкомба²¹ из пяти элементов – коммуникатора, сообщения, канала, аудитории и эффективности (рис. 1).



Рис. 1. Линейная модель процесса коммуникации

¹⁷ Кордуэлл М. Психология А–Я : словарь-справочник / пер. с англ. К.С. Ткаченко. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000.

¹⁸ Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси : Изд-во АНГруз. СССР, 1961.

¹⁹ Ахматова О.С. Лингвистическая терминология // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М., 2002.

²⁰ Lasswell H. The Structure and Function of Communication in Society // The Process and Effects of Mass Communication. Chicago, 1971.

²¹ Newcomb T.M. An approach to the study of communicative acts // Psychol. Rev. 1953. Vol. 60. P. 293–304.

Представленная модель процесса коммуникации стала общепризнанной, так как указывает на основные и дополнительные элементы коммуникации. Дополнительные элементы особенно тонко чувствуются в межкультурной коммуникации, ведь это всегда межперсональная коммуникация в специальном контексте, общение между представителями различных человеческих культур, людей, принадлежащих к разным этносам, мировоззрениям, субкультурам (согласно принципу поликультурности), а также носителей разных языков.

Рассмотрим дополнительные элементы. Для этого нам необходимо обратиться к трудам постсоветского периода²².

Самый очевидный дополнительный элемент – трудности (барьеры), которые вызваны сложной структурой самого процесса межкультурной коммуникации. Самая очевидная трудность межкультурной коммуникации – культурологические различия ее участников. Наравне с культурологическими различиями существует другая трудность – использование субъектами процесса разных лингвистических кодов, или, иными словами, языков.

Следующий вид трудностей межкультурной коммуникации – особенности участников коммуникативного процесса, или внутренние (лично-субъективные) особенности коммуникации. К данным особенностям целесообразно отнести личностные качества коммуникаторов – психологические, мотивационные, волевые, физиологические, эмоциональные, знаниевые, оценочные или рефлексивные и другие качества, которые значимы не только для эффективной межкультурной коммуникации, но и для коммуникации в целом.

Стоит обратить особое внимание на знаниевые качества субъектов коммуникативного процесса, которые, на наш взгляд, являются основополагающими. По мнению ряда ученых-лингвистов и специалистов по межкультурной коммуникации (О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд), основные знаниевые качества формируются из следующих компетенций: языковой (лингвистической), дискурсивной, прагматической, коммуникативной, лингвокультурологической, лингвострановедческой. Данные компетенции неразрывно связаны и взаимодействуют друг с другом; выпадение из цепочки одной из них не позволяет в полной мере реализоваться процессу межкультурной коммуникации²³. Знаниевые качества личности представляют собой умение не только пользоваться иностранным языком в процессе межкультурной коммуникации, но и различать лингвокультурологические особенности в системе языка и культуры.

Знаниевые качества тесно переплетаются с психологическими, образуя ядро лично-субъективных особенностей участников коммуникации. К психологическим качествам относятся: мотивация, желание субъектов вступления в деятельность (коммуникацию), волевая готовность для преодоления возможных межкультурных казусов, эмоциональный баланс, правильная рефлексия слов, мимики и действий собеседника.

Коммуникативистика также выделяет физиологические особенности личности как потенциальные трудности для вступления и проведения коммуникатив-

²² Артемьева О.А., Макеева М.Н., Мильруд Р.П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005 ; Сафина М.С. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов гуманитарных вузов: на материале изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2005.

²³ Артемьева О.А., Макеева М.Н., Мильруд Р.П. Методология...

ной деятельности. И так как они являются коммуникативным барьером, мы можем причислить их к возможным препятствиям для межкультурной коммуникации, в частности, как внутренние (лично-субъективные) особенности, но с низкой аксиологической долей.

Помимо внутренних особенностей субъектов коммуникации существуют внешние особенности коммуникации. Мы не будем выделять шум, метеоусловия, дискомфорт, болевые ощущения и прочее как показатели внешних условий, но выделим благоприятное поликультурное образовательное пространство как обязательное условие для эффективной межкультурной коммуникации.

Проведенный анализ позволяет дополнить и конкретизировать модель процесса межкультурной коммуникации (рис. 2).

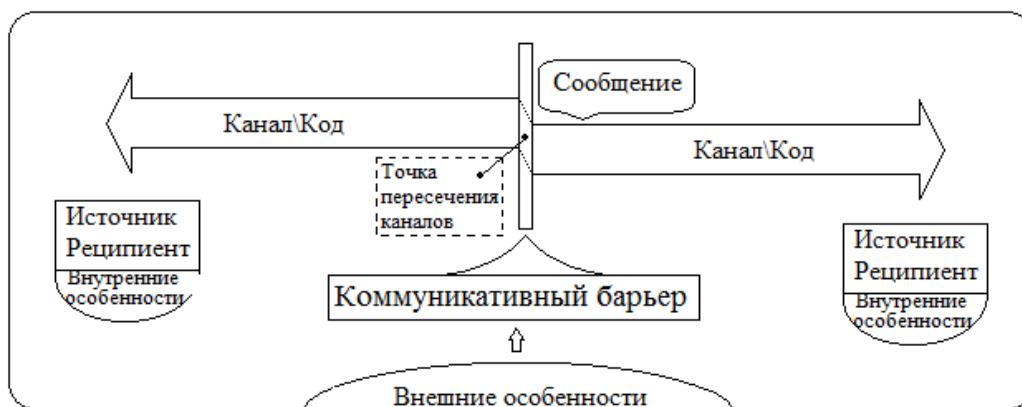


Рис. 2. Линейная модель процесса межкультурной коммуникации

Предложенная модель в полной мере раскрывает специфические особенности процесса межкультурной коммуникации, которые заключаются во взаимосвязанных элементах, где рассмотренные выше внешние и внутренние лично-субъективные условия (особенности) положительно или негативно видоизменяют коммуникативный барьер, не позволяющий в полной мере осуществить эффективную коммуникативную деятельность. Данный барьер существует независимо от названных условий в силу использования субъектами межкультурной коммуникации разных каналов или лингвистических кодов, которые имеют свою точку пересечения.

Учитывая сказанное, мы определяем готовность к межкультурной коммуникации как владение личностью навыками и компетенциями, знаниями языка, культуры и истории чужой страны, как комплекс коммуникативных, профессиональных и психологических качеств, необходимых для преодоления недопонимания, вызванного языковыми и культурологическими различиями. Или, по мнению М.С. Сафиной, готовность к межкультурной коммуникации – это интегративное личностное новообразование, предполагающее, как минимум, наличие определенного уровня знания иностранного языка, лингвострановедческих ориентаций и коммуникативных умений¹. Это определение подразумевает, что формирование готовности к межкультурной коммуникации в педагогическом процессе должно проходить на многогранном уровне многих дисциплин. Наш анализ показывает, что готовность к межкультурной коммуникации основывается на психо-

¹ Сафина М.С. Формирование готовности...

логической установке к коммуникативной деятельности, а также на личностных компетенциях ее субъектов, подразумевает комбинацию разных особенностей с учетом внешних факторов специфического пространства, в котором происходит коммуникативная деятельность.

В связи с многогранностью выявленных особенностей мы разработали комплексную многоуровневую модель готовности к межкультурной коммуникации, которая наглядно раскрывает ее структурные компоненты в их связях, отражает коммуникативные барьеры и влияние на них различных условий и особенностей.

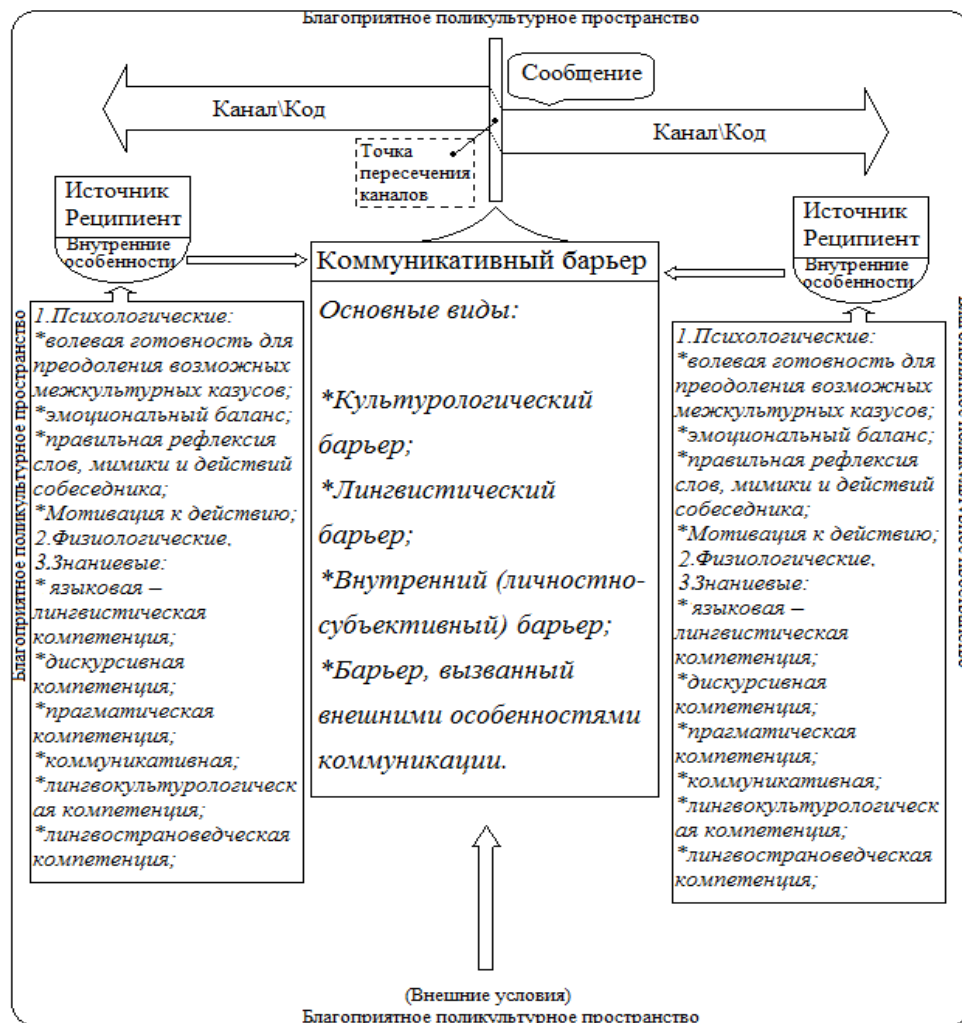


Рис. 3. Многоуровневая модель готовности к межкультурной коммуникации

Рис. 3 наглядно демонстрирует сложность и «хрупкость» готовности к межкультурной коммуникации, все элементы которой находятся в постоянной взаимозависимости. Структурирование готовности к межкультурной коммуникации дает возможность рассмотреть их в педагогическом аспекте, определяющем ряд дидактических задач, решаемых как отдельно, так и в симбиозе друг с другом.

Анализ педагогических работ, посвященных формированию у студентов неязыковых вузов готовности к межкультурной коммуникации¹, показал, что в рассматриваемый период внимание педагогов привлекали, прежде всего, вопросы методики преподавания языков. Однако, несмотря на усилия теоретиков и практиков, заметных успехов в этом плане достигнуто не было. Специалисты, выезжавшие на работу за рубеж, слабо владели навыками говорения, плохо ориентировались в тонкостях межкультурного общения, что мешало им четко оформить желаемую мысль и получить правильную информацию. Из-за низкого развития навыков межкультурной коммуникации сильно страдала прагматическая сторона общения.

В то же время педагоги нащупали путь, который сегодня представляется продуктивным для решения обозначенной проблемы. Мы имеем в виду комплекс педагогических средств, обеспечивающих оптимальное сочетание внешних и внутренних факторов формирования готовности к межкультурной коммуникации. В педагогике рассматриваемого периода в разных аспектах изучалась возможность конструирования благоприятного поликультурного образовательного пространства. Необходимо отметить, что поиски в этом направлении шли на эмпирическом уровне, без должного теоретического обоснования. Свидетельства тому – отсутствие четких определений, описательность в обозначении сущностных признаков педагогического пространства. В то же время в рассматриваемый период наметился методологический принцип, применение которого может обеспечить достижение конструктивных результатов. Это системный подход, позволяющий рассматривать образовательное пространство в разных аспектах.

С философской точки зрения пространство рассматривалось как форма существования материи, форма индивидуального сознания, форма всех явлений внешних органов чувств (по И. Канту), т.е. как существование ее эмпирической реальности. С психологической точки зрения пространство не описывалось через формы взаимоотношений (отношений) (по М. Хайдеггеру). Образовательное пространство, адекватное задачам формирования готовности к межкультурной коммуникации, должно было обеспечивать реализацию взаимоотношений в системах «человек – человек», «человек – культура», «культура – культура». Каждая из этих систем имеет индивидуальную структуру, и, более того, совокупности систем способны образовывать более сложные системы отношений, которые могут также обозначаться как пространство².

В связи с этими признаками образовательного пространства, решающего обозначенную задачу, признавались:

- многоуровневая организация, позволяющая учитывать многоаспектное содержание педагогической реальности (Л.И. Фишман);
- интеграция в образовательном пространстве совокупности образовательных учреждений, образовательных стандартов и программ, различных видов деятельности и т.д.;
- организация педагогического пространства исходя из способностей человека по мере своего развития выбирать те или иные системы внешних связей и отношений тех или иных компонентов среды (И.Д. Фрумин);

¹ Захарова Г.В. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студента вуза : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009 ; Сафина М.С. Формулирование готовности...

² Сафина М.С. Формирование готовности...

– созидающая роль субъекта образовательного пространства: в зависимости от уровня собственного развития человек не только избирает отдельные компоненты пространства, но и сам творит его по своим идеалам и образцам (пространство с психологической точки зрения как форма индивидуального, или субъектного, сознания)³;

– возможность организации «скрытого пространства» («скрытой реальности»), что подразумевает такую его организацию, когда отдельные элементы (программы обучения, элементы, влияющие на личность, систему отношений, культуру, пространственную деятельность и временную организацию жизни) сознательно не проектируются, но оказывают существенное влияние на социально-психологическое самочувствие и развитие участника образовательного пространства;

– поликультурность образовательного пространства рождается в секторе «скрытой реальности» и в какой-то мере носит спонтанный характер⁴.

Поиски в области теории и практики формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации во второй половине XX века были подкреплены политическими решениями советского государства. В то время были приняты нормативные акты и постановления правительства, нашедшие отражение в методических рекомендациях. Это и Программа КПСС, и Закон «Об укреплении связи образования с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», и Постановление «Об улучшении изучения иностранных языков» (с последующими изменениями и дополнениями), и многое другое.

Таким образом, мы можем сказать, что во второй половине XX века в отечественной педагогике были предприняты серьезные шаги в разработке теории и практики формирования у студентов готовности к межкультурной коммуникации. Факторами, активизировавшими поиск в этом направлении, были, прежде всего, события политического характера, повлекшие за собой перемены экономического, социального, культурного плана. Педагогика с опорой на культурологию, психологию, коммуникативистику стала разрабатывать понятие «готовность к межкультурной коммуникации», которое, будучи комплексным по своему содержанию, обозначало стратегическую цель процесса преподавания иностранных языков, на тактическом уровне решаемую преимущественно в частных методиках. Однако в рассматриваемый период была найдена возможность «выхода» на другой уровень решения актуальной задачи – через интеграцию разных сред, локализованных в вузе, в педагогическое поликультурное пространство.

Список использованной литературы

1. Артемьева, О.А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации [Текст] / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с.
2. Ахматова, О.С. Лингвистическая терминология [Текст] // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М., 2002. – 683 с.
3. Захарова, Г.В. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студента вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2009. – 163 с.

³ Сафина М.С. Формирование готовности...

⁴ Там же.

4. Кордуэлл, М. Психология А–Я [Текст] : словарь-справочник / пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.
5. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР [Текст] : Закон СССР от 24.12.1958 – 22 с.
6. Об улучшении изучения иностранных языков [Текст] : Постановление от 27 мая 1961 г. № 468 // Свод законов СССР. – 1990. – Т. 3. – 394 с.
7. Программа коммунистической партии Советского Союза [Текст]. – М. : Госполитиздат, 1961. – 144 с.
8. Сафина, М.С. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов гуманитарных вузов: на материале изучения иностранного языка [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2005. – 180 с.
9. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки [Текст]. – Тбилиси : Изд-во АНГруз. СССР, 1961. – 128 с.
10. Lasswell, H. The Structure and Function of Communication in Society [Text] // The Process and Effects of Mass Communication. – Chicago, 1971. – P. 40.
11. Newcomb, T.M. An approach to the study of communicative acts [Text] // Psychol. Rev. – 1953. – Vol. 60. – P. 293–304.

УДК 378.121

Н.В. Мартишина

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Автор представляет образ творческого педагога – одной из ключевых фигур инновационного развития образования, а также рассматривает ряд аспектов его профессионально-личностного развития.

педагог, творческая личность, творческий потенциал, творческая направленность, творческие способности, креативность, профессионально-личностное развитие.

Вызовы и требования XXI века все более отчетливо обозначают важнейшую роль образования в развитии человечества. Именно оно способно преодолеть то упрощенное представление о предназначении человека и сущности человеческого «Я», которое, как отмечает В.Ю. Даренский, «определяется примитивизацией смыслового содержания самой жизни, ныне уже достигающей своего предела»⁵. В сложившейся ситуации, как справедливо подчеркивает исследователь, «императив современного образования на всех его уровнях – это преодоление упрощенного представления о человеке»⁶. И далее: «Императив преобразования человека является именно таким универсальным смыслом, которой может давать человеку

⁵ Даренский В.Ю. Восстановление «образа человека» как стратегическая задача современного образования // Психол.-пед. поиск. 2012. № 2 (22). С. 9.

⁶ Там же. С. 11.

силы для активной инновационной деятельности даже в самых трудных исторических обстоятельствах Этот императив может быть смысловой основой стратегии современного образования при условиях достаточной активности людей, работающих в этой сфере, а также создания соответствующих организационных форм»⁷.

В контексте заявленной проблемы нам представляется интересной обозначенная В.Ю. Даренским позиция, согласно которой требуемые преобразования в образе человека сегодняшнего и завтрашнего дня самым тесным образом увязаны с инновациями в различных сферах его жизнедеятельности. Эти два положения, представленные во взаимосвязи, позволяют высказать обоснованное предположение, что данный образ должен быть наполнен творческими характеристиками, ведь без творчества сложно представить какие-либо инновации. Точка зрения В.Ю. Даренского примечательна еще и тем, что предельно четко подчеркивает роль самих педагогов, которые своими активными действиями и делают возможной реализацию стратегической задачи современного образования.

В настоящей статье предпринята попытка представить образ творческого педагога – одной из ключевых фигур инновационного развития образования, а также рассмотреть ряд аспектов его профессионально-личностного развития.

Для педагогической профессии, на наш взгляд, абсолютно справедливо замечание М.Г. Казакиной, которое сам автор не связывает с конкретной сферой деятельности: «Люди, ... обладающие **творческим жизненным потенциалом**, оказываются более стойкими, уверенными в своих силах, оптимистическими, скорее адаптируются в изменяющихся обстоятельствах, проявляют интерес и теплоту в отношении с людьми, и, наконец, они, как правило, добиваются успехов в своих начинаниях».⁸

В отечественной и зарубежной педагогике и психологии понятие «творческий потенциал» самым тесным образом увязано с понятием «креативность». В качестве однопорядковых они трактуются М.С. Бернштейном, Е.Б. Евладовым, Я.А. Пономаревым, С.П. Торренсом, К.Р. Рождерсом и др. Данные исследователи рассматривают их как особые свойства или характеристики личности, проявляющиеся в ее жизнедеятельности.

Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров, также не разводя понятия «креативность» и «творческий потенциал», рассматривают их как интеллектуально-творческие предпосылки (определенный уровень мышления) к творческой деятельности.

В отличие от них, Г.А. Глотова и Л.Р. Симпсон не считают эти понятия тождественными. По Г.А. Глотовой, креативность как полисемантическая смысловая единица имеет три самостоятельных уровня – широкий, промежуточный и узкий.

Широкий уровень – это всеобщая креативность, способность к безграничному изменению форм и механизмов жизнедеятельности в мире (с точки зрения бесконечного исторического времени каждый человек характеризуется безграничной креативностью).

⁷ Даренский В.Ю. Восстановление «образа человека»... С. 17.

⁸ Казакина М.Г. Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности. СПб. : Книжный Дом, 2006. С. 413.

Промежуточный – уровень, отражающий связь специфической анатомо-физиологической и психической организации конкретного человека с возможностями, которыми располагает общество в данном конкретном историческом случае. В связи с этим Г.А. Глотова выделяет понятие «творческий потенциал» как потенциальную креативность, которая себя еще не обнаружила и не актуализировалась. Данное утверждение позволяет обозначить высоковероятную (при наличии оптимальной социально типичной для данного момента совокупности условий) и низковероятную (исторические условия уже существуют в социуме, но встречаются крайне редко, вероятность соприкосновения с ними отдельного человека мала) потенциальную креативность.

Узкий уровень – это актуальная объективная креативность, отражающая типичный для данной социально-исторической ситуации уровень проявления творчества.

Л.Р. Симсон, также разводя анализируемые понятия, определяет креативность как диалектическое единство потенциального и актуального, системную связь творческого потенциала с его использованием».⁹

Мы попытались не только указать на значительное число исследователей, предметно занимающихся проблемой творчества в целом и осмыслением феномена творческой личности в частности, многие из которых в силу разных причин не слишком хорошо известны широкой педагогической общественности, но и обозначить ключевые аспекты их научных взглядов.

Отметим, что позиция, выразителем которой выступает Л.Р. Симсон, является сегодня притягательной для многих ученых.

В рамках нашего собственного исследования, посвященного становлению и развитию творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования, мы отмечали, что он является частью личностно-профессионального потенциала, накапливаемого и развиваемого педагогом в течение жизни¹⁰, и рассматривается нами как совокупность возможностей для инновационного решения разноплановых задач, связанных с развитием учащихся (воспитанников), организацией образовательного процесса, профессиональным сотрудничеством. Включение в определение дефиниций «учащийся» и «воспитанник» позволяет отнести понятие «творческий потенциал педагога» к различным категориям педагогических работников: школьным учителям, преподавателям вузов и ссузов, педагогам дополнительного образования и др.

Творческий потенциал педагога является динамической личностной структурой, выраженной интеграцией трех компонентов:

- ценностного, отражающего присущие педагогу ценностно-творческие представления и приоритеты;
- когнитивного, представленного совокупностью знаний, способствующих пониманию педагогом творческого характера его труда и влияющих на творческую организацию им профессиональной деятельности;

⁹ См.: Дронова Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза : моногр. М. : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. (Серия «Библиотека студента»). С. 27–28.

¹⁰ Мартишина Н.В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. Рязань, 2009.

– деятельностного, объединившего элементы, содействующие переводу творческого потенциала в состояние актуализации (профессионально-личностная реализация педагога), в котором скрыты возможности для его дальнейшего развития.

И.Л. Федотенко обосновывает «креативность не как застывшее явление, а как процесс, как развивающуюся динамичную личностную характеристику. Потенциальная креативность является необходимым условием творчества и выражается в предрасположенности и готовности личности включиться в творческую деятельность при наличии соответствующих условий. Актуальная креативность – креативность в действии»¹¹.

Категории «творческий потенциал», «креативность» наряду с понятиями «творческая направленность», «творческие способности» и «творческое мышление» являются наиболее употребляемыми при конкретизации сущности и структуры творческой личности, и творческая личность педагога не является здесь исключением.

Не детализируя термины «творческая направленность», «творческие способности» и «творческое мышление», отметим следующее. Творческая направленность предстает совокупностью убеждений, идеалов, стремлений, интересов, желаний личности, сопряженных с творчеством. Она демонстрирует вектор профессионально-личностного развития человека в сторону творчества. Чем ярче у индивида выражена направленность к чему-либо, тем более интенсивно он движется в избранном направлении и тем больше шансов, что в этом своем движении он добьется успеха. Творческие способности могут быть оценены как природное дарование, как склонность к усвоению творческого начала в природе и человеческих отношениях, к занятию творчеством.

Опираясь на многочисленные материалы по рассматриваемому вопросу, собственные исследования и профессиональный опыт, мы выделили и обосновали следующие творческие способности педагога: генерирование идей, создание нестандартных композиций из стандартных элементов, соединение традиционного и инновационного, аранжировка и детализация высказанных ранее идей и предшествующего опыта, способность находить позиции сближения в несхожих явлениях и позиции расхождения в явлениях схожих, свобода ассоциаций, видение незнакомого в знакомом, выявление скрытого замысла, осмысление и учет многомерности педагогических явлений, способность к педагогической импровизации, творческие способности в коммуникативной сфере, способность включать обучающихся в решение учебно-воспитательных задач креативного характера, продуктивное использование «эффекта зеркал» (отражение творчества педагога в творчестве воспитанника и творчества воспитанника в творчестве педагога), отказ от тупиковых решений и стимулирование нового творческого поиска, рефлексия, совершенная речь¹².

Эти способности можно рассматривать как самостоятельные личностные характеристики, но вместе с тем большинство из них могут быть представлены как отдельные проявления способности к творческому мышлению. Творческое (дивергентное, нестандартное) мышление позволяет личности новыми способами ском-

¹¹ Федотенко И.Л. Становление профессиональных ценностных ориентаций будущего учителя в процессе педагогической подготовки в вузе. Тула : Гриф и К°, 1998. С. 149.

¹² Мартишина Н.В. Становление и развитие...

бинировать разрозненные факты, прояснить неясные моменты и т.п. Кроме того, творческие параметры, такие, как знание специфики педагогического творчества, творческие умения и навыки, опыт творческой деятельности, следует использовать при осмыслении сущности и оценивании степени сформированности профессиональной компетенции педагога, которая, согласно точке зрения Л.Г. Паршиной, «заключается в готовности и способности целесообразно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность, организованно и самостоятельно решать профессиональные задачи и проблемы, а также в самооценивании результатов деятельности»¹³.

Как показало наше многолетнее исследование, в действительности существует значительное число точек сопряжения и элементов, которые с равным основанием могут быть отнесены к творческому потенциалу, креативности, творческой направленности, творческим способностям или к творческому мышлению, что и вызывает крайнюю сложность их однозначного сущностного размежевания.

Составляя портрет творческого педагога, всегда интересно узнать мнение тех, кто постоянно в том или ином качестве включен в образовательный процесс. На протяжении многих лет мы интересовались этим вопросом у учащихся школ, учителей-предметников, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, представителей администраций образовательных учреждений, родителей, преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений, студентов. Среди респондентов были участники, призеры и победители различных конкурсов педагогического мастерства и творчества, педагогических фестивалей и маратонов. Детализируя образ творческой личности учителя, педагога, они отмечали его творческую самостоятельность, способность к самосовершенствованию и творческому обновлению, творческую активность, умение стимулировать творческую активность учащихся, знание и владение творческими образовательными технологиями.

Завершая представление творческой личности современного педагога, еще раз подчеркнем очевидное требование времени: сегодня творчество неоспоримо является неотъемлемой составляющей профессионализма специалиста, работающего в области образования.

Определяя сущность развития творческой личности педагога, отметим, что ведущими идеями концепции, объясняющей данный процесс, выступают его ценностная обусловленность и субъектность педагога. В рассматриваемом процессе следует выделить стадии самоидентификации, самоопределения и самореализации, что согласуется с теорией творческого саморазвития, разработанной В.И. Андреевым. Отметим, что провести четкое разграничение в прохождении названных стадий достаточно сложно, что обусловлено динамизмом и событийной насыщенностью человеческой жизни.

Самоидентификация – единство самопознания и соотнесения своего образа с образами других людей. Самопознание позволяет личности дать соответствующую оценку своим способностям, качествам, возможностям, действиям, поступкам и перспективам развития, осмыслить приоритеты и смыслы собственной жизни, личный социальный статус. При соотнесении себя с другими реальными и ирреальными объектами внешнего мира следует помнить, что без серьезного

¹³ Паршина Л.Г. Педагогические условия формирования компетенций студентов педвуза в процессе освоения мультимедиа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2008. С. 17.

предварительного и параллельного самоанализа данный процесс превращается в бесконечный поиск матрицы личностного и профессионального бытия. Тем самым человек лишает себя права на самобытность и выражает готовность к простой ретрансляции кем-то и когда-то созданного образца. В целом же описанное позиционирование носит позитивный характер, а главное, оно имеет выход в процесс самоопределения.

Самоопределение накладывает на личность ответственность за свою судьбу и в этом плане несет в себе мощный ценностно-мотивационный заряд. Что индивид выберет для себя в качестве ценности – ярко выраженный индивидуализм или коллективистское начало, альтруизм или эгоцентризм? Ради чего он будет предпринимать все последующие шаги – ради собственного блага, удовлетворения потребностей меньшинства или для пользы широкого круга людей? Как видим, на стадии самоопределения осуществляется философский выбор между миром ценностей и миром цены, подмена которых сейчас, к сожалению, идет повсеместно.

В определенной степени самоопределение есть та отправная точка, от которой начинается процесс самореализации. Вместе с тем выход на данную стадию немалозначим без предварительного само моделирования и самоконструирования процессов, начало которых, по мнению ряда исследователей, присутствует уже на стадии самоидентификации. Подобная позиция является дополнительным свидетельством сложности проведения разграничения в прохождении человеком каждой выявленной стадии. Первый из этих процессов предполагает идеализацию собственного образа, организацию и осуществление практической деятельности по приближению к идеалу, а также ее перестройку в зависимости от меняющихся обстоятельств. Второй – своего рода детализация основных положений модели и шагов по ее воплощению на практике. В ряде источников указан процесс самопроектирования. Считаем, что настоящее утверждение не противоречит сказанному выше, так как мы рассматриваем самопроектирование как разработку проекта или плана действий по достижению намеченной цели. Добавим, что проектировочная деятельность помимо конкретизации замысла, определения средств и механизмов реализации предполагает рефлексивность, которая как процесс самоанализа и активного осмысления собственного состояния и действий непосредственно связана с самоопределением.

Самореализация соотносит потенциальное и актуальное начала в человеке. Внутренний мир, обогащенный в ходе самоидентификации и самоопределения, переводится во внешний план с помощью механизмов развертывания потенциала личности. На наш взгляд, большую роль здесь играет уникальное проживание каждым человеком ситуаций успеха и неудачи, так как и то, и другое чрезвычайно существенно для его творческого становления и развития, в том числе и как профессионала.

При осмыслении сущности рассматриваемых процессов мы обращаем внимание на желания и действия личности, а также на многовариантное сочетание обстоятельств ее жизнедеятельности.

Желания – это присущие человеку потребности осуществить что-либо, овладеть чем-нибудь, которые являются своеобразным проявлением его духовного мира. Они различаются по значимости, сущности, силе эмоционального накала, искренности вложенных в них чувств, внутреннему посылу, выраженному одной

из двух формул – «я хочу» и «я хочу потому, что надо». Первая из этих формул лично окрашена, эмоционально насыщена, может соответствовать установкам внешнего порядка или идти вразрез с ними. Вторая показывает степень осознания индивидом необходимости предпринимаемых усилий, значимости для себя заложенного в них должествования.

Формула «я должен» является следствием традиций, общепринятых норм, логики развития событий и явлений. Подобная установка может быть сопряжена с понятием долга в его высоком значении. Но в этой же формуле могут быть скрыты механизмы подавления желаний, перевода их на дальний план. Доминирующие желания приобретают статус стремлений, понимаемых как настойчивое влечение, как решительная направленность к достижению какой-нибудь цели. Именно они во многом определяют основные тенденции личностного и профессионального становления и развития.

За термином «действия» стоит и работа мысли по созданию образа собственного «Я» и собственной жизни, и воплощение данного мыслеобраза на практике. В последнем случае происходит освоение двух позиций: «я буду» и «я есть». «Я буду» – это не просто размышление о проблеме самосостояния, а осознание того, что и как надо делать для ее решения. «Я есть» – перевод мысленного представления в реальность. Как правило, это приводит к изменению внутреннего ощущения согласно новой модели существования и может, в свою очередь, изменить внешнее проявление человека.

Обстоятельства жизнедеятельности накладывают отпечаток на духовно-нравственный стержень, культурный багаж, опыт, свойства и качественные характеристики личности, ее желания и действия.

Развитие творческой личности педагога имеет ряд тенденций и закономерностей. Это и социокультурная детерминация, и актуализация в образовании уникальности «Я» человека и творческого проявления личности, и обусловленность изменением содержания и организации образования. В качестве закономерностей следует выделить то, что становление и развитие творческого потенциала являются неотъемлемой частью профессионально-личностного становления и развития педагога, состояние творческого потенциала педагога влияет на характер его деятельности. Они осуществляются с опорой на принципы гуманизации, единства объективного и субъективного (внешнего и внутреннего), целостности, непрерывности, преемственности, креативности, культуросообразности, полисубъектности, индивидуализации, рефлексивности. Их эффективность обусловлена следующими условиями: активность, самостоятельность, внутренняя свобода и рефлексивность педагога (условия внутреннего порядка); проектирование и организация профессиональной подготовки, повышения квалификации, деятельности на ценностно-творческой основе, осуществление творческого сопровождения профессионально-личностного становления и развития педагога, сотрудничество, сотворчество; гуманная, инновационно-развивающаяся творческая среда (условия внешнего порядка).

Понимание образа творческой личности педагога – процесс сложный. Столь же непрост и процесс ее развития – соединение обязательного и вариативного, типичного и присущего только конкретной личности, конкретному человеку.

Список использованной литературы

1. Даренский, В.Ю. Восстановление «образа человека» как стратегическая задача современного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2012. – № 2 (22). – С. 7–18.
2. Дронова, Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза [Текст] : моногр. – М. : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 368 с. – (Серия «Библиотека студента»).
3. Казакина, М.Г. Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности [Текст]. – СПб. : Книжный Дом, 2006. – 768 с.
4. Мартишина, Н.В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Рязань, 2009. – 383 с.
5. Паршина, Л.Г. Педагогические условия формирования компетенций студентов педвуза в процессе освоения мультимедиа [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саранск, 2008. – 20 с.
6. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
7. Творческая личность: технологии и методики ее развития. Международная научно-практическая конференция [Текст] : сб. ст. – В 2 т. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2013.
8. Федотенко, И.Л. Становление профессиональных ценностных ориентаций будущего учителя в процессе педагогической подготовки в вузе [Текст]. – Тула : Гриф и К°, 1998. – 301 с.

УДК 301.085:15

Н.В. Евтешина

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ФЕНОМЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПСИХОЛОГОВ
В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ: СТРУКТУРА
И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Конкретизировано определение понятия «профессиональная идентичность психологов». Уточнена структура профессиональной идентичности психологов, включая когнитивный, эмоциональный, поведенческий (мотивационный и интерактивный) компоненты. Представлена программа психологической диагностики изучаемого явления.

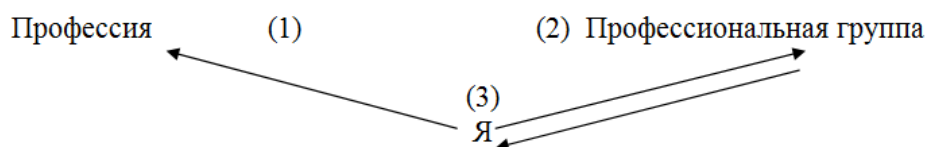
профессиональная идентичность, профессиональная группа, профессия, профессионал, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, поведенческий компонент, социальные представления, деловое общение.

Профессиональная идентичность в современной психологии исследуется учеными в различных аспектах. В результате анализа научных взглядов на концепт профессиональной идентичности можно сделать вывод о том, что данная проблема не должна решаться исключительно в рамках личностного подхода, рассматривающего профессиональную идентичность как разновидность самоидентичности, которая определяется степенью тождественности идеального и реального образов профессионала. Профессиональная идентичность не может быть подвидом личностной идентичности, так как связана с принятием группового членства, позитивным отношением к нему. Если для выявления личностной идентичности необходимо описание так называемой «Я-концепции», то для выявления социальной идентичности необходимо исследование связей личности со своей группой¹⁵.

Исходными позициями в определении профессиональной идентичности психологов послужили теория социальных представлений, разработанная Ж.-П. Кодолом, Д. Жоделе, С. Московичи, Г.М. Андреевой, А.Н. Суховым и др., и понятие групповой идентичности Э. Эриксона¹⁶.

Мы определяем профессиональную идентичность психологов как многомерное, интегративное (личностно-групповое), социально-психологическое явление, представляющее собой степень их отождествления с профессией и включенности в профессиональную группу на основе делового общения и социальных представлений, в результате чего происходит восприятие и дается эмоциональная оценка специалистами самих себя, характеристик своей профессии и группы; при этом возникают различные эффекты взаимодействия, прежде всего, проявляющиеся в ценностно-профессиональном единстве¹⁷.

Становление профессиональной идентичности осуществляется в процессе овладения субъектом какой-либо профессией (в рамках учебной, а затем профессиональной деятельности) и интегрирования его в профессиональную группу (по средствам общения). Ключевыми в объяснении профессиональной идентичности становятся понятия «Я – профессионал», «профессия», «профессиональная группа». С одной стороны, у субъекта складывается представление о своей профессии и отношении к ней (1) и профессиональной группе (2); с другой стороны, профессиональная группа формирует представление и отношение к субъекту (3) (см. рисунок). Такие связи «Я-профессионального» с «Профессией» и «Профессиональной группой» определяют существование профессиональной идентичности.



Становление профессиональной идентичности психолога

¹⁵ Андреева Г.М. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Аспект Пресс, 2005.

¹⁶ Erikson E. Psychoanalysis and Ongoing History: Problems of Identity, Hatred and nonviolence // The American Journal of Psychiatry. 1965.

¹⁷ Трудности становления профессиональной идентичности студентов-психологов и пути их преодоления // Психол.-пед. поиск. 2010. № 1 (13). С. 139–144.

Таким образом, профессиональная идентичность на предложенной схеме является неким фантомом, результатом связей (1), (2), (3).

Развитие профессиональной идентичности не может осуществляться вне профессиональной группы. Под социальной группой понимается «любая совокупность индивидов, находящихся во взаимодействии, объединенных общими интересами и оказывающих друг другу помощь»¹⁸. Профессиональную группу как разновидность социальной группы можно рассматривать в качестве совокупности лиц (индивидов) одной профессии, чья деятельность регламентируется профессионально-этическими нормами и координируется для достижения общей цели, объединенных сходными специальными знаниями и профессионально важными качествами, чувством идентичности с профессией и с другими ее представителями, осознающими общность интересов и профессиональных ценностей.

Группа помогает индивиду обрести новое видение своего «Я»¹⁹. Человек начинает идентифицировать себя с группой, и это приводит к существенным изменениям в его мировосприятии и понимании своего места в мире и предназначения. В случае слияния человека с группой наблюдается установление таких отношений между человеком и остальной частью группы, когда каждая из сторон рассматривает другую как органически единую с ней составляющую целого. Человек строит свои цели исходя из целей группы, в значительной степени подчиняет свои интересы интересам группы и идентифицирует себя с группой. Группа, в свою очередь, также старается смотреть на индивида как на преданного ей человека. В этом случае она полностью берет на себя заботу о человеке, рассматривая его проблемы и трудности как свои, старается оказать ему содействие в решении его личных проблем.

На наш взгляд, структура профессиональной идентичности может быть представлена такими компонентами, как когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Когнитивный компонент характеризуется «знаниями об объекте, связан с формированием стереотипа, конструкта», т.е. он определяется совокупностью представлений о себе, о профессии, о профессиональной группе²⁰. Можно говорить о том, что когнитивный компонент профессиональной идентичности проявляется в профессиональной Я-концепции.

В подтверждение изложенного представим определение профессиональной Я-концепции. Итак, профессиональная Я-концепция есть «совокупность представлений о себе в различных отношениях, сторонами которых могут выступать: 1) характеристики самого профессионала; 2) профессия и карьера...; 3) профессиональное окружение...; 4) близкие человеку люди...; 5) жизненные события и ситуации»²¹.

Первые три позиции в данном определении являются ключевыми в рассмотрении концепта профессиональной идентичности.

¹⁸ Социальная психология / под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. 5-е изд. М. : Академия, 2007.

¹⁹ Менеджмент : учеб. изд. / под ред. О.С. Виханского, А.И. Наумова. 3-е изд. М. : Экономика, 2003.

²⁰ Андреева Г.М. Психология социального познания...

²¹ Прокопьева Е.В. Профессиональная Я-концепция психологов (Начальные этапы профессионального становления) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2000.

Эмоциональный компонент профессиональной идентичности отвечает за формирование предубеждений или, наоборот, привлекательности по отношению к себе как к профессионалу, к профессии и к профессиональной группе. Другими словами, это эмоциональная оценка знаний и представлений, характеризующих когнитивный компонент.

Поведенческий компонент мы разложили на интерактивный и мотивационный.

Интерактивный компонент представляет собой способ включения поведения профессионала в процесс социального познания²², осуществляемый за счет интеракции, взаимодействия индивида и профессиональной группы (отсюда и его название – интерактивный).

Мотивационный компонент определяется мотивацией выбранной профессии. Далее в исследовании для упрощения количественной обработки и интерпретации полученных данных мотивационный и интерактивный компоненты мы условно объединим в поведенческий компонент.

Механизм развития профессиональной идентичности осуществляется посредством социальных представлений и делового общения.

Процесс возникновения социальных представлений включает в себя три этапа – зацепление, объективацию и натурализацию. Суть первого этапа состоит в фиксации на объекте, его обозначении и возможности сравнить с чем-то известным. На втором этапе происходит превращение обозначения нового неизвестного предмета в более конкретный образ. Именно в ходе этого процесса незнакомое и абстрактное трансформируется в нечто конкретное, знакомое здравому смыслу. Объективация чаще всего осуществляется в форме персонализации, т.е. попытки привязать понятие к какой-либо личности, более или менее знакомой. Другой формой объективации является фигурация, при которой содержание понятия, обозначающего для обыденного человека нечто новое, незнакомое, привязывается не просто к имени кого-либо, а к некоторой формуле, связанной с этим именем. В процессе объективации полученное знание включается в когнитивную структуру индивида. Натурализация, т.е. принятие полученного знания как некоторой объективной реальности, – заключительный этап формирования социальных представлений²³.

Индивид интегрирует и модифицирует в каждый конкретный момент социальные формы, созданные культурой и отдельными группами. Главным фоном, на котором это происходит, является группа – ее опыт, система сложившихся представлений.

Становление профессиональной идентичности как группового явления происходит посредством:

- развития и трансляции социальных представлений, осуществляемых в процессе делового общения: обмена информацией при личных контактах, через печатные издания (журналы, сборники научных трудов) или с помощью технических средств (сайтов, видеоконференций и др.);
- восприятия и познания друг друга;

²² Определение сформулировано на основе определения коннотивного компонента аттitudes по Г.М. Андреевой. См.: Андреева Г.М. Психология социального познания...

²³ Там же.

– взаимодействия между общающимися, обмена действиями (опытом) в рамках форумов, тренингов, семинаров, мастер-классов, курсов повышения квалификации и др.

Общение выступает источником развития социальных представлений. Полученные в результате общения новые знания, образы, способы поведения и др. подвергаются, согласно теории социальных представлений, трехступенчатой обработке – зацеплению, объективации и натурализации. Развитие идентичности осуществляется за счет интенсификации описанного процесса, а также с помощью процесса «идентификации-отчуждения». Под идентификацией понимается непосредственное переживание субъектом тождества с объектом (в нашем случае с группой, с профессией), а отчуждение обеспечивает развитие самосознания, потребности завоевывать и отстаивать свою самостоятельность, самооценку²⁴.

В результате формирования социальных представлений посредством делового общения и идентификации происходит развитие профессиональной идентичности: представлений о себе как о профессионале, о своей профессии и профессиональной группе; их эмоциональной оценки; эффектов взаимодействия индивида и профессиональной группы; мотивации достижения в рамках выбранной профессии.

В общем виде профессиональная идентичность выражается во включенности индивида в профессиональную группу. Уровень такой включенности определяется, с одной стороны, качеством когнитивного (объемом и содержанием представлений), эмоционального (степенью удовлетворенности), интерактивного (эффективностью делового общения, эффектами взаимодействия) и мотивационного компонентов, а с другой – степенью тождественности, идентификации индивида с профессией и профессиональной группой.

В чем же выражается данная тождественность? Ее можно представить термином «психологический альянс», который характеризуется наличием единства и единообразия целей, ценностей, мотивов и ресурсов профессионала и профессиональной группы (индивидуальный уровень) или всех членов группы (групповой уровень).

В 1970-е годы научной группой под руководством А.В. Петровского исследовалась проблема коллектива²⁵. Несмотря на теоретические издержки, ее концепция содержит рациональное зерно. Теория коллектива А.В. Петровского в определенной степени применима и для исследования профессиональной идентичности.

С.А. Будасси построил трехмерную модель состояний личности в группе: самооценка, ожидаемая оценка и оценка личностью группы. Фиксация всех трех проекций отражает состояние личности в данной общности и также уровень ее сплоченности²⁶.

В.В. Шпалинским была предложена и реализована программа экспериментального исследования, в основу которого положен учет прежде всего такой важнейшей характеристики группы, как общность системы ценностных ориентаций,

²⁴ Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. Ростов н/Д : Изд-во Северо-Кавказ. науч. центра высш. шк., 1999.

²⁵ Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1978.

²⁶ Там же.

целей, норм и установок, присущая всей группе как единому целому. Показателем групповой сплоченности выступало ценностно-ориентационное единство как интегральная характеристика системы внутрigrупповых связей. Индексом сплоченности служила частота совпадения мнений или позиций членов группы по отношению к объектам, существенно значимым для группы в целом ²⁷.

А.И. Донцов в качестве характеристики сплоченности коллектива выделял предметно-ценностное единство, «выступающее в качестве модификации ценностно-ориентационного единства и выражающееся в акте опосредования индивидуальных деятельностей единым ценностным содержанием предмета собственной деятельности» ²⁸.

В.А. Петровский и А.И. Папкин работали над проблемой действенной групповой эмоциональной идентификации – акта интерперсонального отождествления, в котором переживания одного из членов группы даны другим как мотивы поведения, организующие их собственную деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и на блокирование действия фрустратора ²⁹.

Таким образом, степень тождественности идентификации индивида с профессией и профессиональной группой можно определить в терминах «социальной психологии коллектива» А.В. Петровского. Мы обозначим такую тождественность как ценностно-профессиональное единство – единство целей и ценностей всех членов профессиональной группы. Эмпирически оно будет выражаться как ценностно-профессиональное единство (ЦПЕ) через частоту совпадений мнений или позиций членов профессиональной группы по отношению к профессиональным ценностям, существенно значимым для группы в целом (единство группы).

Определение уровня профессиональной идентичности является достаточно сложной проблемой. Л.Б. Шнейдер рассматривает ее с позиции личностного профессионального плана. Экспериментально она выделила три уровня профессиональной идентичности личности: профидентичность невыраженная, профидентичность выраженная, пассивная и профидентичность выраженная, активная ³⁰.

С нашей точки зрения, основной характеристикой профессиональной идентичности психологов является ее уровень как результат развития. Он складывается из значений трех компонентов изучаемого явления – когнитивного, эмоционального и поведенческого (интерактивного и мотивационного). Таким образом, чем шире представления специалиста о самом себе, о профессии и группе, чем выше эмоциональная оценка этих представлений, а также чем эффективнее взаимодействие индивида и профессиональной группы и выше мотивация достижения, тем выше уровень профессиональной идентичности.

Каждый компонент профессиональной идентичности представлен рядом переменных.

Когнитивный компонент характеризуют три группы переменных (табл. 1).

²⁷ Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология...

²⁸ Там же.

²⁹ Там же.

³⁰ Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теории и методы диагностики. М. : МПСИ, 2007.

**Структура когнитивного компонента профессиональной
идентичности психологов**

Группа	Переменная	Методика
Представления о себе как о профессионале	Содержание и объем понятийной структуры, ядром которой является «Я профессиональное»	Тест Куна «Кто я»
	Оценка собственной квалификации	Анкета
Представления о профессии психолога	Содержание и объем понятийной структуры, ядром которой является «профессия психолога»	Ассоциативный эксперимент
	Оценка престижности профессии	Анкета
Представления о профессиональной группе	Оценка уровня информированности группы	Анкета
	Оценка уровня взаимодействия	Анкета
	Оценка материально-технической базы	Анкета

Эмоциональный компонент профессиональной идентичности в нашем исследовании определяется четырьмя переменными (табл. 2).

**Структура эмоционального компонента профессиональной
идентичности психологов**

Переменная	Методика
Удовлетворенность собой как профессионалом, степень принятия себя	Методика личностного дифференциала, анкета
Удовлетворенность профессией	Анкета
Удовлетворенность ресурсным обеспечением	Анкета
Удовлетворенность профессиональной группой	Анкета

Поведенческий компонент (интерактивный и мотивационный) содержательно представлен переменными, показанными в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Структура поведенческого компонента профессиональной идентичности психологов

Переменная	Методика
Мотивация профессиональной деятельности: мотивация достижения успеха	Шкала оценки потребности в достижении (по Ю.М. Орлову)
Количество публикаций	Анкета
Количество встреч (в год) профессиональной группы (деловое общение)	Анкета
Количество коллег	Анкета
Традиции профессиональной группы	Анкета
Нормативно-правовые документы	Анкета
Наличие локальной сети для членов профессиональной группы	Анкета
Наличие руководителя профессиональной группы	Анкета
Эффективность делового интернет-общения: – наличие специализированного форума для психологов профессиональной группы; – осуществление деловой переписки по электронной почте; – получение информации о конференциях, форумах и др. по электронной почте; – общение на психологических форумах	Анкета

Исследование с использованием предложенной программы психодиагностики осуществлялось в течение трех лет. Базу исследования составили 269 человек: 120 практических психологов и 149 студентов-психологов.

Из 120 практических психологов 30 человек – психологи силовых структур (специалисты УВД, ФСИН, МЧС), 30 человек – психологи здравоохранения (персонал государственных муниципальных учреждений здравоохранения); 30 человек – психологи образования (сотрудники муниципальной социально-психологической службы образования), 30 человек – психологи коммерческих структур (частные предприниматели либо сотрудники коммерческих организаций). Среди профессионалов – 101 женщина и 19 мужчин.

Состав выборки студентов-психологов: студенты и курсанты третьего (70 человек) и пятого (51 человек) курсов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Рязанского государственного медицинского университета имени И.П. Павлова, АПУ Федеральной службы исполнения наказания России.

В формирующем эксперименте приняли участие 28 студентов четвертого курса РГУ имени С.А. Есенина.

На основе анализа полученных в результате исследования данных были определены как интегральные значения уровня профессиональной идентичности по каждой группе психологов (психологи образования, здравоохранения, силовых структур и коммерческих организаций), так и индивидуальные, по каждому профессионалу.

Деление на уровни осуществлялось согласно степени выраженности изучаемого признака. Таким образом были выделены высокий, средний и низкий уровни профессиональной идентичности.

Психологи с высоким уровнем профессиональной идентичности характеризуются высокими показателями когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, а также высоким уровнем ценностно-профессионального единства.

Психологи со средним уровнем идентичности характеризуются низкими (но близкими к средним) показателями когнитивного компонента, средними показателями по эмоциональному и поведенческому компонентам, а также средним уровнем ценностно-профессионального единства.

Психологи с низким уровнем профессиональной идентичности характеризуются низкими показателями когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, а также низким уровнем ценностно-профессионального единства.

Составлены психологические характеристики профессиональной идентичности психологов силовых структур, сфер здравоохранения и образования, коммерческих организаций. Созданы психологические портреты высоко-, средне- и низкоидентичных специалистов. Сформулированы предложения по преодолению как общих, так и специфических для каждой профессиональной группы трудностей развития профессиональной идентичности психологов. Предложены и апробированы спецкурс для студентов и социально-психологический тренинг для психологов силовых структур с целью повышения уровня их профессиональной идентичности.

Список использованной литературы

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 303 с.
2. Евтешина, Н.В. Трудности становления профессиональной идентичности студентов-психологов и пути их преодоления [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2010. – № 1 (13). – С. 139–144.
3. Заковоротная, М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты [Текст]. – Ростов н/Д : Изд-во Северо-Кавказ. науч. центра высш. шк., 1999. – 200 с.
4. Менеджмент [Текст] : учеб. изд. / под ред. О.С. Виханского, А.И. Наумова. – 3-е изд. – М. : Экономистъ, 2003. – 528 с.
5. Петровский, А.В. Социальная психология коллектива [Текст] : учеб. пособие / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский. – М. : Просвещение, 1978. – 176 с.
6. Прокопьева, Е.В. Профессиональная Я-концепция психологов (Начальные этапы профессионального становления) [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2000. – 22 с.
7. Социальная психология [Текст] / под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – 5-е изд. – М. : Академия, 2007. – 240 с.

8. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теории и методы диагностики [Текст]. – М. : МПСИ, 2007. – 128 с.

9. Erikson, E. Psychoanalysis and Ongoing History: Problems of Identity, Hatred and nonviolence [Text] // The American Journal of Psychiatry. – 1965. – 122 p.



Психологическая, педагогическая науки и практика

УДК 152.9

И.В. Грошев

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОНФЛИКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

В статье рассматривается проблема конфликтного взаимодействия через призму гендерно-половых и индивидуально-личностных особенностей. Представлены социально-психологическая модель конфликтной ситуации, модель структуры, содержания и динамики конфликта, а также структурная модель онтологического поля исследования психологии конфликта.

защитный механизм, конфликтное взаимодействие, межличностное взаимодействие, паттерны поведения, половые, гендерные и индивидуально-личностные особенности, стиль.

В процессе выполнения различных видов человеческой деятельности возникают взаимоотношения, представляющие собой феномен эмоционального, гармоничного, интенсивного и разумного «сопряжения» людей, влияющие на качества личности, ее жизненные цели и индивидуальные ценности. В свою очередь, качества, цели и ценности личности сами воздействуют на ее отношения с другими людьми, и, таким образом, находятся в сложном переплетении друг с другом. Основными координатами пространства межличностных отношений являются статусно-ролевые различия, психологическая дистанция, валентность взаимоотношений и свободный или вынужденный способ взаимодействия, которые определяют удовлетворенность/неудовлетворенность межличностным взаимодействием и обеспечивают формирование и развитие взаимоотношений.

Межличностные отношения представляют собой уникальное социально-психологическое явление; споры, кризисы и конфликты в них встречаются часто и относятся к числу значимых событий. Конфликтные ситуации, сопровождающая межличностные отношения и, как правило, определяющая неудовлетворенность ими, представляют собой систему внешних условий и обстоятельств, создающих определенную конфликтную обстановку, побуждающих и опосредующих активность субъекта. По-нашему мнению, конфликтная ситуация – это фрагмент жизненного процесса, который состоит из события, системы координат, реакции действующей

щих лиц, их решений и действий, рамок и фона (среды), на котором разворачивается его событийный ряд. Социально-психологическая модель конфликтной ситуации представлена нами на рис. 1.

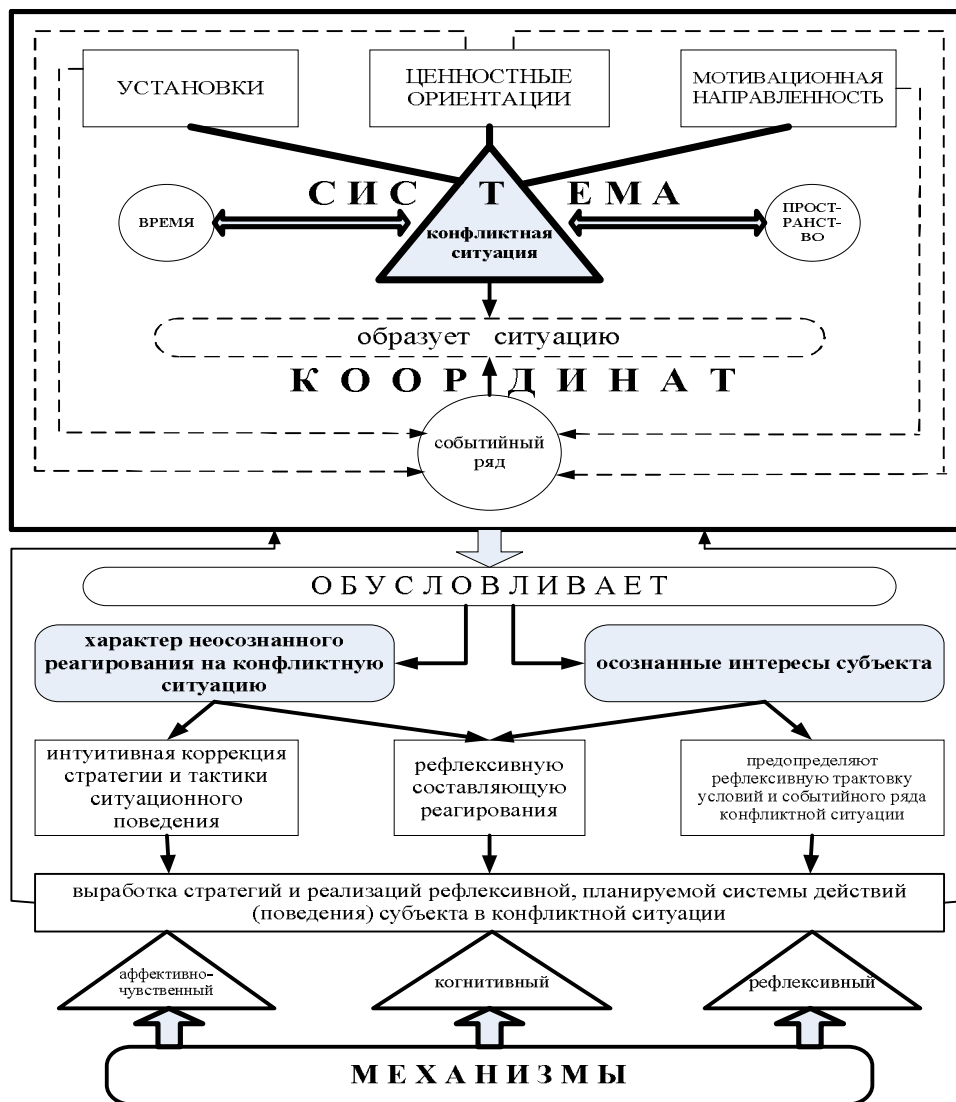


Рис. 1. Социально-психологическая модель конфликтной ситуации (авторское представление)

С конфликтной ситуацией, включающей либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, противоположные цели и средства их достижения, либо несовпадение интересов, связано понятие конфликта, представляющего собой комплексное явление, которое включает в себя социальные, экономические, духовные, а также психологические элементы ³². Сущностью конфликта является резкое обо-

³² Богданов Е.Н., Засыкин В.Г. Психология личности в конфликте : учеб. пособие. 2-е изд. СПб. : Питер, 2004 ; Грошев И.В. Гендерные, половые и личностные различия поведения в конфликтах // Мир психологии : науч.-метод. журн. 2005. № 2 (42), апрель–июнь. С. 93–119 ; Денисов О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. М., 2000 ; Либин А.В. Дифференциальная психология. М. : Высш. шк., 1999.

стрение противоречий и столкновение двух или более участников в процессе решения проблемы, значимой для каждой из сторон. Можно полагать, что в межличностном конфликтном взаимодействии обнаруживается комплекс взаимосвязанных стилевых паттернов поведения, специфика проявления которых связана с динамикой развития конфликта, позицией, занимаемой в конфликтном взаимодействии его участниками, чертами личности и факторами конфликтной ситуации.

Проблема конфликтных взаимодействий привлекает пристальное внимание ученых и нашла отражение в целом ряде работ отечественных и зарубежных психологов (в частности, А.Я. Анцупова, Н.В. Гришиной, Л.А. Петровской), в которых конфликт рассматривается как многофакторный и многоаспектный феномен.

Анализ отечественных и зарубежных разработок в области конфликтологии показывает, что существует широкое разнообразие моделей, теорий и концепций, описывающих явление конфликта³³. Их анализ выявил и показал, что в определении понятия «конфликт» нет единства. Многообразие исследовательских подходов размывает понимание сущности рассматриваемого явления.

В обобщенном виде конфликт можно определить либо как вид межличностного взаимодействия в условиях столкновения интересов индивидов, либо как ситуацию противопоставления мотивов и взглядов субъектов в процессе межличностного взаимодействия. К основным категориям анализа конфликта обычно относят его *содержание, форму, структуру, динамику и функции* (рис. 2).

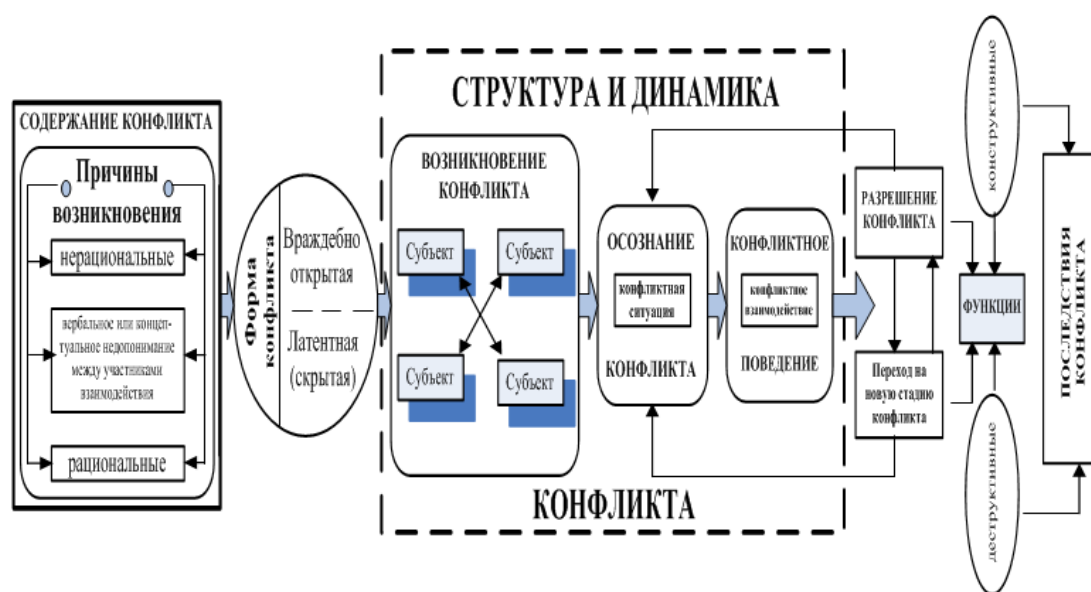


Рис. 2. Модель структуры, содержания и динамики конфликта (авторское представление)

³³ Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Некоторые тенденции в динамике изучения конфликта // Социальные конфликты: многообразие, пути и способы преодоления : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 1993. С. 70–72 ; Бандура А.М., Друзь В.А. Конфликтология. Харьков, 1997 ; Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2000 ; Петровская Л.Я. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М. : Изд-во МГУ, 1977. С. 126–143.

Исследование конфликта показывает сложный и многогранный характер данного явления (рис. 3). Его содержание определяется как сфера несовпадения интересов, целей и мотивов у конфликтующих сторон. В основе конфликта лежит противоречие, уровень и глубина которого позволяют определить степень, или ступень, развития конфликта, выявить круг проблем, которые служат источником его возникновения. Однако противоречие определяет лишь общее направление содержания конфликта. Конкретное его наполнение обусловлено характеристиками субъектов, своеобразием процесса конфликтного взаимодействия и конкретными условиями протекания. Следовательно, содержание конфликта детерминировано не одним, а всеми его структурными элементами. Форма конфликта также определяется целым рядом факторов – его причинами, половозрастными, гендерными и индивидуально-личностными особенностями.

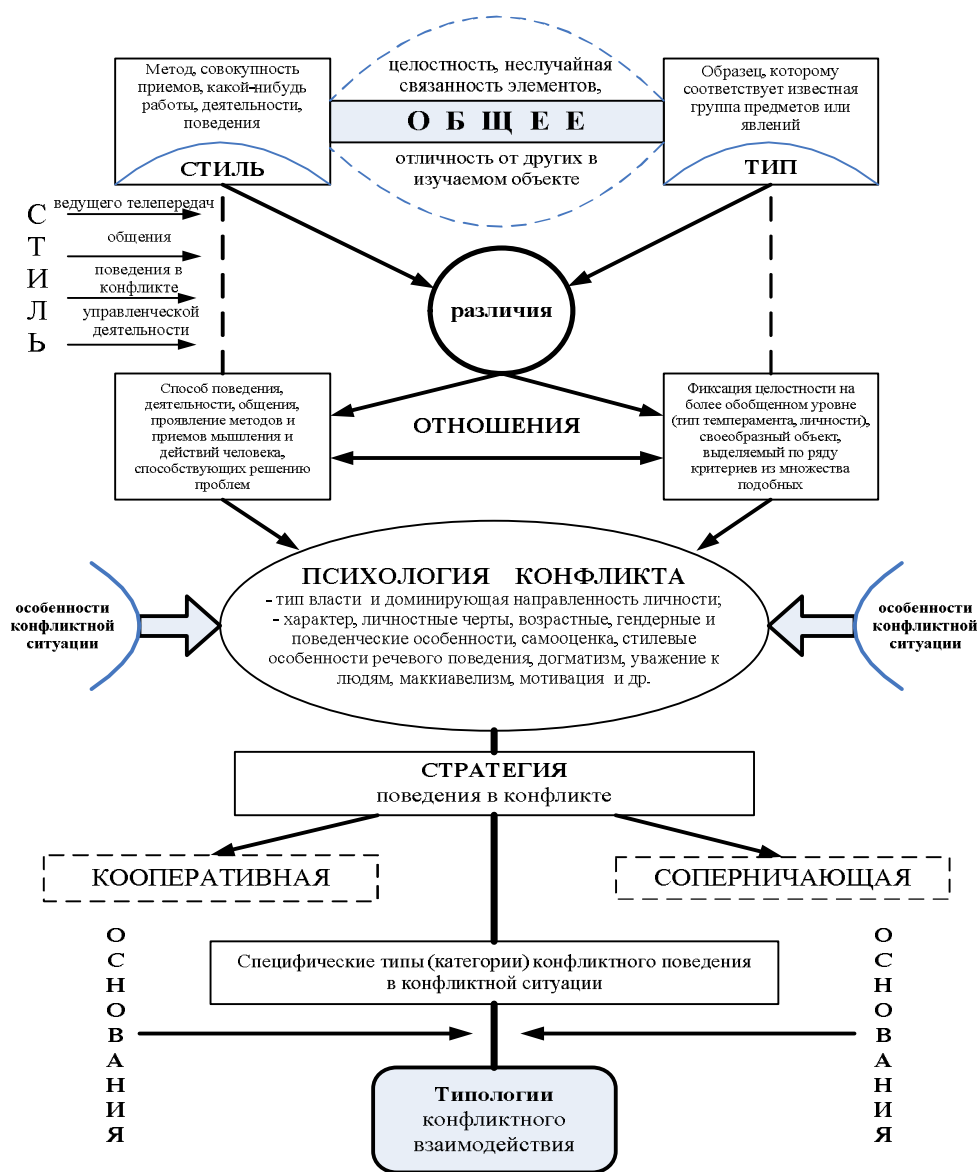


Рис. 3. Структурная модель онтологического поля исследования психологии конфликта (авторское представление)

Кроме того, проблема конфликтного поведения, его стилевых особенностей, используемых психологических защитных механизмов через призму гендерно-половых и индивидуально-личностных различий в конфликтном взаимодействии не так давно обозначена в психологии. Между тем это весьма важная и актуальная проблема современной практической психологии, требующая более подробного изучения.

Иными словами, изучение взаимосвязи фактора пола/гендера и использования психологических защитных механизмов в конфликтном взаимодействии также является значимым вопросом. Существующие исследования показывают противоречивость и неоднозначность взглядов на эту проблему. В различных исследованиях половые и гендерные различия в защитных механизмах, прежде всего, рассматриваются на основании направления действия защиты (вовне или вовнутрь). Защита, направленная на других людей, выводящая во внешний план и конфликт, и его переживание, более характерна для мужчин. И наоборот, защита, подразумевающая изменения во внутреннем восприятии происходящих событий, более характерна для женщин. Однако при этом в исследованиях не рассматривается возможность того, что гендерные различия в свойствах личности могут приводить к возникновению гендерных различий в использовании механизмов психологической защиты в конфликтном взаимодействии.

Более того, как показывает анализ отечественной и зарубежной литературы по аспектам половозрастных, гендерных и индивидуально-личностных особенностей конфликтного поведения, они остаются недостаточно разработанными в онтологическом поле конфликтологии; многие авторы подходят к ним косвенно в рамках решения других исследовательских задач. Это актуализирует исследования деструктивных вариантов поведения личности, которые позволят определить закономерности конфликтного поведения личности.

Целями нашего исследования явились изучение гендерно-половых, индивидуально-личностных особенностей и ситуационных коррелятов стилевых паттернов конфликтного поведения, а также определение используемых при этом психологических защитных механизмов.

Методики и организация исследования

Выбор психологических методик определялся не только исследовательскими задачами, но и возможностями их адаптивного использования в выявлении предполагаемых гендерно-половых и индивидуально-личностных различий. Поэтому предпочтение было отдано самооценочным методикам, которые существенно наиболее близки поставленным задачам.

В работе использовались взаимодополняющие методы психологической диагностики – как инструментальные (тесты, задания, проективные методы, беседа-интервьюирование, анкетирование), так и неинструментальные (наблюдение, анализ результатов межличностного взаимодействия и отношений). В частности, использовались анкета для изучения характеристик конфликтного взаимодействия; психобиографический метод; опросник Плутчика–Келлермана–Конте (Life Style Index) по изучению психологических защит; методика многостороннего исследования личности (ММИЛ); ММРІ в адаптации Ф.Б. Березина, М.П. Мирошникова, Р.В. Рожанца; методика «Полоролевой опросник» (Опросник (анкета) по

ловых ролей BSRI), разработанная и предложенная С. Бем; тест диагностики межличностных отношений Т. Лири в адаптации Ю.А. Решетняк и Г.С. Васильченко. Кроме того, были использованы методика изучения конфликтности человека в трех основных сферах жизнедеятельности и отношений, а также проективная методика «Опросник для изучения защитных механизмов».

Достоверность полученных результатов обеспечивалась комплексным применением различных методов математической статистической обработки и анализа полученных данных (корреляционный и факторный анализ с использованием пакета статистического анализа Statistica 6.0), с помощью которых была выявлена качественная специфика поведенческих паттернов в конфликтном взаимодействии, детерминированная половыми, гендерными и индивидуально-личностными различиями.

Объект исследования – участники конфликтного взаимодействия, использующие различные стили поведения и психологические защитные механизмы в конфликтных ситуациях.

Предмет исследования – стилевые паттерны поведения, проявляемые в межличностном конфликтном взаимодействии, обусловленные половыми, гендерными и индивидуально-личностными различиями.

Всего в экспериментальном исследовании, построенном по типу индивидуального тестирования, приняли участие 200 респондентов разного пола, возраста и образования, а именно – 108 женщин и 92 мужчины в возрасте от 21 до 54 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

Основные стили поведения, обнаруженные в конфликтном взаимодействии у испытуемых, в процентном отношении представлены следующим образом. Самыми распространенными являются поведенческие стили *непонимания* (человеку непонятны поведение и мотивы оппонента) и *ухода*. Поведенческий стиль *непонимания* вызывает стремление прервать отношения, уйти от «болезненных» контактов. Поведенческий стиль *уклонения (ухода)* обнаружен у 143 испытуемых (71,5 %). Стиль поведения «*поиск виновного*» в конфликте обнаружен в том или ином виде у 92 испытуемых (или 46,0 %, из которых 40,2 % мужчин и 50,9 % женщин), продемонстрировавших склонность к критике, осуждению, сплетням, жалобам, обвинениям, злословию, т.е. к разным формам поиска виновного в ситуации конфликта. При этом одни (как правило, женщины) считают виновными себя, другие (чаще мужчины) – своего партнера.

Поведенческий стиль *пристрастного отношения к «своим» и «чужим»* обнаружен у 72 испытуемых (36 %). Проявляется этот стиль в склонности оправдывать «своих» и обвинять «чужих».

Стиль *доминирования* встречается в той или иной форме у 42,3 % мужчин и 15,7 % женщин и используется как средство доказать свое превосходство и большую личностную значимость. Для этого поведенческого стиля характерно стремление управлять отношениями.

Более 24 % респондентов используют в конфликтном взаимодействии *компромиссный* стиль поведения, который позволяет разрешить конфликт с уче-

том личностных интересов обеих сторон. Данный стиль является наиболее конструктивным из всех выявленных стилевых поведенческих паттернов.

Стиль *агрессивного подавления «слабого»* обнаружен у 38 испытуемых. Этот стиль проявляется в агрессивных нападках на более «слабых» оппонентов. Мужчины используют его более чем в 30 % конфликтных случаев. В современных условиях стиль подавления «слабого» проявляется как у мужчин, так и у женщин.

Поведенческий стиль *подчинения «сильному»* выявлен у 18 % респондентов, которые характеризуют свое состояние в ситуации конфликта как подавление своих желаний и потребностей в угоду оппоненту, как отказ от права быть самим собой, жить своей собственной жизнью, принадлежать самому себе. Стиль подчинения «сильному» тесно связан с известным стереотипом «подчиненного статуса женщины». При этом исследование показало, что в современном российском социуме подчиненный статус склонны иметь не только женщины, но и мужчины. Кроме того, было выявлено, что большинство фемининных мужчин, склонных к подчинению, при взаимодействии с маскулинными женщинами, для которых характерен стиль «доминирования», проявляют поведенческий стиль агрессивного подавления «слабого» в состоянии алкогольного опьянения.

Связи стилей поведения с качествами личности. Специфика стилей межличностного взаимодействия в ситуации конфликта и ее связь с качествами личности проявились в следующем.

Поведенческий стиль *непонимания* чаще всего наполнен чувством страха быть непонятым в своих лучших намерениях и в результате потерять межличностный контакт или быть понятым в своей истинной сущности. Он характеризуется недоверием, эмоциональной неустойчивостью, агрессивностью, экстрапунитивными и интропунитивными реакциями. Завышенный уровень притязаний, неустойчивая демонстративно высокая самооценка сочетаются в нем с пассивно-оборонительной позицией, побуждающей к противодействию внешним влияниям среды. У некоторых респондентов женского пола такой стиль поведения связан со страхом проявления своей «истинной» сущности, который в затруднительных ситуациях прерывает или блокирует проявление активности, самостоятельности.

Стиль поведения *доминирования* сопряжен с переживанием чувства страха, раздражения и обиды, неосознаваемой тревожностью, напряженностью, эмоциональной неустойчивостью, агрессивностью, преобладанием экстрапунитивных реакций. Глубинный анализ использования этого стиля, выражающегося в форме критики, осуждения, жалоб, показывает, что чувства раздражения и обиды сопряжены с разнообразными страхами и неосознаваемым чувством стыда. Повышенный уровень притязаний сочетается с неустойчивой самооценкой, демонстративностью, недоверчивостью, сверхчувствительностью к критическим замечаниям, импульсивностью реакций, конфликтностью, активно-оборонительной позицией.

Поведенческий стиль *приспособления* чаще всего сопровождается тревожностью, беспокойством, нервозностью и мнительностью, страхами громкого голоса и крика, страхом одиночества и страхом будущего. Эти интенсивные раздражители пробуждают инстинктивные страхи, усиливают страх признания собственной неполноценности, страх быть отверженным, сделать что-нибудь не так, не по правилам и быть осужденным за это, страх оказаться ненужным, причинить боль близкому человеку, обидеть его и т.п. Подобные страхи переплетаются с

чувствами стыда, вины и обиды. Преобладают интропунитивные реакции. Склонность к самообвинениям сочетается с реакциями раздражительности, подозрительности, обидчивости. Низкий уровень притязаний и неустойчивая, завышенная или заниженная самооценка сочетаются с чувством неудовлетворенности, неуверенности в себе.

Стиль *поиска «виновного»* сопровождается переживанием интенсивного чувства вины, часто неосознаваемого. При этом обычно осознается чувство обиды и раздражения (агрессия, смещенная на партнера, источником которой является чувство вины), которое выражается в обвинениях, критике, осуждении. Характеризуется враждебностью, склонностью к обвинениям, экстрапунитивными и интропунитивными реакциями. Высокий уровень притязаний и неустойчивая самооценка в ситуации конфликта вызывают склонность к критике, гневу, иронии и другим активным оборонительным реакциям. Психобиографический анализ показал, что чувства вины и страха, сопровождающие этот стиль поведения, побуждают человека разрывать отношения, уходить от болезненных контактов.

Стиль *пристрастного отношения к «своим» и «чужим»*, релевантный поведенческому стилю поиска виновного, помогает человеку снизить интенсивность страха отвержения, одиночества и снять тяжесть от переживания чувства вины. Характеризуется недоверчивостью, настороженностью и обидчивостью, экстрапунитивными и интропунитивными реакциями. Высокий уровень притязаний и неустойчивая самооценка в ситуации конфликта вызывают обиду, раздражительность и другие пассивные оборонительные реакции. Данный стиль поведения в конфликтном взаимодействии связан с глубинным страхом смерти, разрушения, уничтожения и чувством вины. При этом человек часто считает виноватым самого себя, но пытается снять с себя вину.

Поведенческий стиль *агрессивного подавления «слабого»* чаще всего сопровождается переживанием эмоционального состояния раздражения в адрес «слабой» личности, которой обычно отводится статус подчиненного или жертвы. Характеризуется агрессивностью, носящей защитный характер, легко зарождающимся чувством враждебности, повышенной обидчивостью, преобладанием экстрапунитивных реакций. Неустойчивая самооценка сочетается с болезненным самолюбием и чувством собственного достоинства, повышенной ранимостью. При этом тот, кого «бьют», переживает также чувство раздражения, однако сознательно или неосознанно подавляет его. А «сильный» обрушивается на «слабого» не по злему умыслу, но из-за страха потерять контроль над ситуацией.

Поведенческий стиль *уклонения* чаще всего построен на страхе пережить новую боль при восстановлении контактов. Этот страх снова оказаться непонятым, непринятым переживается вместе с чувством обиды. Обижаясь, человек прерывает отношения, надеясь при этом, что обидчик раскается, пожалеет о содеянном и сам предпримет действия, возобновляющие контакты. Стиль поведения «уход», являясь продолжением поведенческого стиля «поиск виновного», в то же время побуждает человека оправдывать самого себя, что становится возможным благодаря стилевому поведенческому паттерну «пристрастного» отношения к «своим» и «чужим». Характеризуется высоким уровнем тревоги, ранимостью, сенситивностью, беспокойством, раздражительностью, экстрапунитивными и интропунитивными реакциями.

Анализ поведения респондентов в ситуациях конфликта позволил нам изучить динамику развития конфликтной ситуации.

Взаимосвязь стилей поведения в конфликтном взаимодействии на этапах развития конфликта представлена на рис. 4.



Рис. 4. Взаимосвязь стилей поведения в конфликтном взаимодействии на этапах развития конфликта (авторское представление)

В процессе конфликта можно выделить пять этапов. Различия в использовании поведенческих стилей между мужчинами и женщинами наблюдаются на промежуточных – II, III, IV – этапах конфликта. На II этапе мужчины используют преимущественно поведенческие стили доминирования, а женщины – стиль подчинения «сильному». На III этапе женщины используют сначала поведенческий стиль поиска «виновного», а затем – пристрастного отношения к «своим» и «чужим». Но у женщин в конфликтном взаимодействии поиск «виновного» начинается преимущественно с обвинения себя, а у мужчин – с обвинения другого. И, наконец, на IV этапе мужчины предпочитают поведенческий стиль агрессивного подавления «слабого», а женщины – стиль «приспособления».

На разных этапах ситуации конфликта поведенческие стили выполняют защитную функцию, защищая личность от саморазрушения. Однако при этом нарушается адекватное восприятие конфликтной ситуации и блокируются возможные позитивные – стабилизирующая и развивающая – функции конфликта, которые позволяют вскрыть существующие разногласия, побуждают к поиску общих взглядов и позиций, способствуют осознанию и актуализации личностных и межличностных ресурсов, согласованию и взаимному принятию противоположных ценностей и интересов. Обе указанные функции включают в себя необходимость и возможность осознания. Но именно рефлексивные потенциалы человека блокируются интенсивными негативными эмоциями, которые актуализиру-

ют в ситуации конфликта те или иные поведенческие стили, способствующие проявлению стереотипных, как правило, неконструктивных защитных реакций.

Гендерно-половые особенности использования защитных механизмов в конфликтном взаимодействии. Полотипические виды защитных механизмов, которые в конфликтном взаимодействии чаще всего используются представителями мужского и женского пола независимо от их возраста, представлены на рис. 5. К типично женским формам защитного поведения можно отнести регрессию ($p < 0,01$), реактивное образование ($p < 0,01$), отрицание ($p < 0,05$) и компенсацию ($p < 0,05$), которые обнаруживают значимые различия на всех исследуемых этапах. К типично мужским защитным механизмам следует отнести подавление ($p < 0,05$) и интеллектуализацию ($p < 0,05$). Более разнообразный репертуар и высокая интенсивность использования психологических защит отмечается у представительниц женского пола.

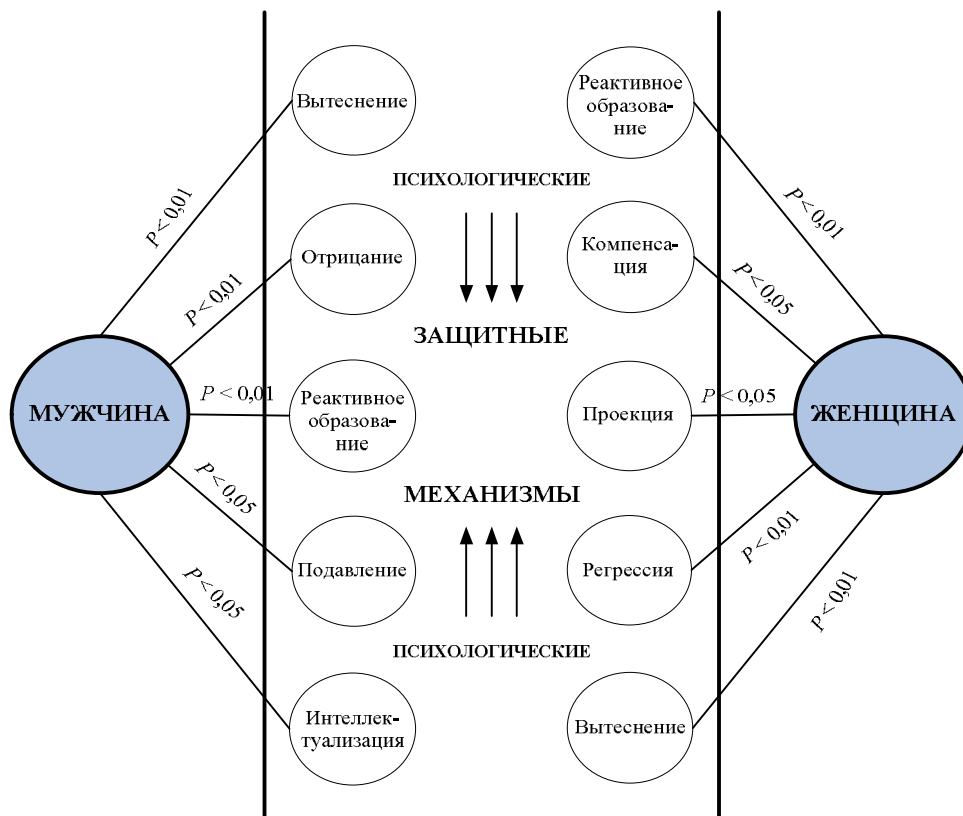


Рис. 5. Защитные психологические механизмы, используемые мужчинами и женщинами в конфликтном взаимодействии (авторское представление)

Мужчины в конфликтном взаимодействии используют механизмы проекции ($p < 0,01$) и обиды на других ($p < 0,01$) чаще, чем женщины. Направленные на себя механизмы психологической защиты или же защиты, функцией которой является изменение собственных чувств или представления о каком-то предмете (избегание), более характерны для женщин. Женщины чаще используют защит-

ные механизмы обиды на себя ($p < 0,05$) и механизм компенсации ($p < 0,05$), более склонны к использованию реактивного образования ($p < 0,05$) и реверсирования, включая реактивное образование и избегание ($p < 0,05$). Мужчины с высоким уровнем маскулинности чаще используют защиту, направленную на другого, чем высокофемининные мужчины, предпочитающие защиту, направленную на себя. Мужчины и женщины, которые независимо друг от друга показали маскулинный тип гендерной идентичности, одинаково часто используют механизм обиды на других ($p < 0,01$). Иными словами, проекция соотносится с наличием маскулинности у мужчин, но не у женщин. Женщины, которые чаще используют защитные механизмы, направленные на себя, т.е. уход от конфликта, изоляцию и торможение, как и те женщины, которые используют механизм избегания, имеют более высокий уровень самооценки и меньший уровень тревоги или обладают обоими этими свойствами ($p < 0,05$). Обобщенные данные использования защитных психологических механизмов мужчинами и женщинами в конфликтном взаимодействии приведены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Значимые различия в типах психологической защиты между мужской и женской подвыборками

Эгозащита (механизм избегания)	Среднее арифметическое по подвыборке		U-кр	Уровень значимости p
	мужской	женской		
Отрицание	76,94	76,27	726,5	0,92984003
Вытеснение	75,78	74,02	715,2	0,96708121
Смещение	69,07	68,08	657	0,86751207
Подавление	66,76	55,87	563	0,07457230
Регрессия	57,42	64,58	582,5	0,11524414
Компенсация	64,00	76,18	527	0,03076251
Проекция	58,26	72,18	498,4	0,01463059
Замещение	66,34	73,65	564	0,07470745
Интеллектуализация	67,05	59,12	578	0,09914099
Реактивные образования	64,87	80,97	477	0,01129191

Примечание. В таблице выделены различия на уровне значимости $p < 0,05$.

Полученные результаты отображают имеющиеся половые и гендерные различия в использовании защитных механизмов в межличностном конфликтном взаимодействии.

Выводы

1. Поведенческие паттерны межличностного взаимодействия, наблюдаемые в ситуации конфликта, включают в себя совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих стилей поведения – таких, как «непонимание», доминирование, приспособление (подчинение «сильному»), поиск «виновного», «при-

страстное» отношение к «своим» и «чужим», агрессивное подавление «слабого», компромисс, уклонение, предпосылками формирования которых выступают эмоционально насыщенные личностные установки: «недоверие к себе», «недоверие к людям и миру в целом», «обреченность на одиночество».

2. Динамика разворачивания ситуации конфликта представлена как нелинейное чередование пяти основных этапов: I – «зарождение конфликта»; II – «латентная защита»; III – «аккумуляция эмоционального напряжения»; IV – «эмоциональный взрыв»; V – «разрешение конфликта». При этом конфликтующие стороны в ситуации конфликтного взаимодействия всегда реально находятся на одном из выделенных этапов, другие же этапы просматриваются в очевидной или скрытой форме. Специфика проявления и доминирования тех или иных стилей поведения на разных этапах разворачивания ситуации конфликта зависит от качеств личности и связана с полом, возрастом, позицией конфликтующей стороны, содержанием гендерных стереотипов. В исследовании обнаружена связь стилей поведения в конфликтном взаимодействии и их эмоциональной составляющей, содержание которой представлено сложным комплексом негативных переживаний, состояний, чувств и доминирующих эмоций, детерминирующих личностные реакции в конфликте, а также таким качеством личности, как склонность к экстрапунитивным и интропунитивным реакциям.

3. Репертуар и интенсивность использования полотиписических видов психологической поведенческой защиты в конфликтном взаимодействии мужчинами и женщинами независимо от их возраста включают в себя типичные формы защитного поведения: для женщин – регрессия, реактивное образование, отрицание и компенсация; для мужчин – подавление, интеллектуализация, механизмы проекции и обиды на других. Направленная на себя психологическая защита в конфликтном взаимодействии (обида на себя) или же защита, функцией которой является изменение собственных чувств или своего представления о каком-то предмете (избегание), более характерна для женщин, чем для мужчин. Женщины, которые чаще используют защитные механизмы, направленные на себя (уклонение, или уход, от конфликта, изоляция и торможение), как и те женщины, которые используют механизм избегания страданий, имеют более высокий уровень самооценки и меньший уровень тревоги или обладают обоими этими свойствами. В использовании механизма идентификации в конфликтном взаимодействии половые различия не обнаружили. Репертуар и интенсивность использования психологической защиты у представительниц женского пола шире и активнее, чем у мужчин, что объясняется различиями процессов социализации.

Таким образом, выявленные взаимосвязи стилей поведения с динамикой развития конфликтной ситуации дополняют и уточняют имеющиеся знания о поведенческих стилях в конфликтном межличностном взаимодействии. Полученные результаты создают реальные предпосылки для дальнейшего изучения стилевых поведенческих паттернов поведения в процессе конфликтного взаимодействия с учетом половых, гендерных и индивидуально-личностных особенностей.

Список использованной литературы

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст] : учеб. для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 591 с.
2. Анцупов, А.Я. Некоторые тенденции в динамике изучения конфликта [Текст] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов // Социальные конфликты: многообразие, пути и способы преодоления : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Белгород, 1993. – С. 70–72.
3. Бандура, А.М. Конфликтология [Текст] / А.М. Бандура, В.А. Друзь. – Харьков, 1997. – 312 с.
4. Бендас, Т.В. Гендерная психология [Текст]. – СПб., 2005. – 431 с.
5. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
6. Богданов, Е.Н. Психология личности в конфликте [Текст] : учеб. пособие / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
7. Воловик, А.К. Равноправие молодых сельских женщин в получении высшего образования. Надежды и ожидания [Текст] : моногр. – Рязань, 2002. – 116 с.
8. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст]. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
9. Грошев, И.В. Гендерные особенности конфликтности на предприятиях и в организациях [Текст] // Социологические исследования. – 2007. – № 6. – С. 122–130.
10. Грошев, И.В. Гендерные, половые и личностные различия поведения в конфликтах [Текст] // Мир психологии : науч.-метод. журн. – 2005. – № 2 (42), апрель–июнь. – С. 93–119.
11. Грошев, И.В. Психофизиологические различия мужчин и женщин [Текст]. – М. : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 464 с.
12. Грошев, И.В. Гендерные различия поведения руководителей в конфликтных ситуациях [Текст] / И.В. Грошев, В.М. Юрьев // Проблемы теории и практики управления. Международный журнал. – 2005. – № 2. – С. 72–80.
13. Грошев, И.В. Индивидуально-личностные и гендерные особенности стилевых паттернов поведения в межличностном конфликтном взаимодействии [Текст] // Социальный мир человека. Вып. 4 : Материалы IV Всеросс. конф. с междунар. участием «Человек и мир: психология конфликта и риска инноваций», Ижевск, 28–30 июня 2012 г. / под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск : ERGO, 2012. – С. 52–56.
14. Давыдова, Ю.А. Исследование причинной обусловленности конфликтного поведения личности [Текст] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – Вып. 2 (58). – С. 397–402.
15. Давыдова, Ю.А. Конструкты маскулинности и фемининности в конфликтном поведении личности [Текст] / Ю.А. Давыдова, И.В. Грошев // Самореализация личности в современных социокультурных условиях : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. : в 3 т. Т. I: Современные проблемы развития личности. – Тольятти : ТГУ, Гуманит. ин-т, 2007. – С. 52–54.
16. Денисов, О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя [Текст]. – М., 2000. – 278 с.
17. Ильин, Е.П. Пол и гендер [Текст]. – СПб. : Питер, 2011. – 567 с.
18. Леонов, Н.И. Конфликт, конфликтность и поведение в конфликте [Текст]. – Ижевск, 2002. – 254 с.
19. Либин, А.В. Дифференциальная психология [Текст]. – М. : Высш. шк., 1999. – 532 с.
20. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений [Текст]. – Киев, 1990. – 234 с.
21. Петровская, Л.Я. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта [Текст] // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – С. 126–143.
22. Романов, А.А. Практико-ориентированные гендерные исследования в формате

научной работы педагогического университета [Текст] / А.А. Романов, А.К. Воловик // *Фундаментальные и прикладные аспекты научной работы в области образования.* – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – С. 56–60.

23. Смирнова, Е.О. Становление межличностных отношений в онтогенезе [Текст] // *Вопросы психологии.* – 1994. – № 6. – С. 10–16.

24. Филонов, Л.Б. Стратегия контактного взаимодействия и проявления личности [Текст] // *Психологические проблемы социальной регуляции поведения.* – М., 1976. – С. 296–318.

25. Шмелев, А.Г. Уровни межличностного взаимодействия и кризисы [Текст] // *Семья и личность.* – М., 1981. – С. 226–228.

26. Dvorianchikov, N. Gender aspects of psychological defences of adolescents [Текст] / N. Dvorianchikov, S.Nosov // *Book of Abstracts of XVII World Congress of Sexology, July, 10–15.* – Canada, Montreal, 2005. – P. 260–267.

УДК 371.043

М.А. Ерофеева

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПОЛОРОЛЕВОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Рассмотрены возможности педагогической практики в подготовке будущих учителей к полоролевому воспитанию школьников, в формировании у студентов гендерно-чувствительного стиля в работе со школьниками.

профессиональная подготовка, полоролевое (гендерное) воспитание, гендерно-аксиологический потенциал педагогической практики.

Педагогическая практика – решающий фактор приобретения знаний, обеспечивающих будущему учителю понимание детей, фактор развития рефлексивных, прогностических, организационных способностей, становления педагогических умений, формирования гендерной компетенции. Среди традиционных задач педпрактики выделим следующие: углубление, систематизация, обобщение и конкретизация теоретических знаний, полученных в вузе; развитие профессионально значимых гендерных умений и навыков, общей и профессиональной культуры; формирование элементов индивидуального гендерного стиля педагогической деятельности; развитие потребности в самосовершенствовании; диагностика пригодности студента к избранной профессии и специальности; изучение школьной действительности, специфики организации учебно-воспитательного процесса в различных типах образовательных учреждений. Сущностью квазипрофессиональной деятельности студентов в период практики является обогащение их педагогического сознания, которое постепенно из плоскости идеальных представлений переходит в систему реальных установок и взглядов будущего учителя.

Педагогическая практика студентов выполняет следующие функции:

– **обучающая** (актуализация, углубление и расширение теоретических знаний, их применение в решении конкретных педагогических задач, формирование профессиональных умений и навыков в аспекте полоролевого воспитания школьников);

– **развивающая** (развитие познавательной и творческой активности студентов, их профессионально-педагогического мышления, навыков исследовательской работы);

– **диагностическая** (оценка уровня профессиональной направленности студентов, уровня их готовности к полоролевому воспитанию школьников);

– **воспитывающая** (развитие устойчивого интереса и любви к детям, положительного отношения к профессии учителя, усиление профессионально значимых качеств личности, формирование гендерно-чувствительного стиля воспитания).

Г.М. Коджаспирова рассматривает как одну из наиболее существенных **адаптационную** функцию педпрактики, которая проявляется в том, что студент привыкает к ритму педагогического процесса, устанавливает контакты с детьми, со старшими коллегами-учителями, начинает ориентироваться в системе многообразных внутришкольных связей и отношений.

Все функции педпрактики взаимосвязаны и взаимообусловлены; изменение направленности одной из них влечет за собой изменение других.

Профессионально гендерно-аксиологический потенциал педагогической практики недостаточно исследован в педагогической теории и далеко не в полной мере реализуется в учебно-воспитательном процессе различных типов образовательных учреждений (включая закрытые). Ценностный аспект педагогической практики в значительно меньшей степени, чем когнитивный, операционально-деятельностный или технологический, находился в поле зрения исследователей. Такая недооценка роли педпрактики как фактора, развивающего и корректирующего гуманистическое сознание будущих учителей, неиспользование ее «человекообразующего» потенциала привели к противоположным результатам: проведенное на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы исследование показало, что непосредственное включение студентов в школьную реальность нередко выступает фактором дегуманизации их поведения, общения и деятельности. По окончании педпрактики у части студентов наблюдаются смещение центрации к гендерно-дифференцированной, усиление эгоцентрации (ориентации на самореализацию), переход к гендерно-чувствительному стилю. Студенты, до начала педпрактики, на предвыпускных курсах, ориентированные на гендерно-чувствительное общение с детьми, оказание им помощи и поддержки, в реальной ситуации конкретного учебно-воспитательного учреждения придерживаются гендерно-асимметричной модели взаимодействия.

В русле проблемы исследования цель педпрактики мы видим в том, чтобы помочь развитию, конкретизации и коррекции системы гуманистических профессиональных гендерно-ценностных ориентаций студента, выявлению и осмыслению терминальных и инструментальных гендерных ценностей профессии учителя в реальном образовательном процессе.

Можно предположить, что негативными результатами педагогической практики станут заметный рост конформизма, снижение субъективно-личностной

значимости таких профессионально-ценностных качеств, как гендерная рефлексия, эмпатия. У студентов может возникнуть сомнение в том, что названные качества действительно востребованы школьной реальностью. Одним из последствий педагогической практики может стать изменение гендерной самооценки будущих учителей. Наряду со стабилизацией позитивного самовосприятия большинства студентов у ряда практикантов может наблюдаться снижение самооценки, рост неуверенности в своих возможностях и тревожности.

Преобразуя целевую установку педагогической практики, мы выделяем ее гендерный аспект в качестве доминирующего: именно он определяет стратегические, тактические и оперативные цели деятельности учителя в учебно-воспитательном процессе. Гендерные ценности преломляют субъективное понимание педагогом каждодневных событий и явлений и регулируют профессиональное поведение учителя.

Реализация указанной цели предполагает трансформацию содержания и функций педагогической практики. По нашему представлению, она могла бы стать системообразующим фактором в развитии ценностного профессионального сознания будущего учителя в области полоролевого воспитания школьников. Для этого требуется усилить следующие ее функции:

а) *диагностическая* (и функция самодиагностики), что позволило бы выявить иерархичность гендерных приоритетов студента, характер его центрации;

б) *структурирующая и критериальная* относительно профессионально значимых целей, содержания педагогических знаний, умений и технологий, способов деятельности, личностных качеств учителя, с демонстрацией студентам востребованности и полезности инструментальных ценностей в реальном учебно-воспитательном процессе;

в) *стимулирующая и прогностическая*, осуществляющая прогноз успешности будущей профессиональной деятельности, адресно уточняющая оптимальные условия и обстоятельства, в которых деятельность студента – будущего учителя могла бы быть наиболее эффективной (классы с отдельно-параллельным обучением, традиционные и однополюсные школы, школы-интернаты и др.), направляющая активность студента на процессы гендерного самовоспитания, гендерного самообразования, гендерного самоосуществления.

Реализация и обогащение указанных функций, на наш взгляд, возможны при учете следующих условий:

– все учебные дисциплины (психолого-педагогического, медико-биологического, философско-культурологического циклов, предметы специализации), усиливая гендерно-аксиологический аспект, должны готовить студента к педагогической практике с позиции реализации гендерно-чувствительных идей практического гуманизма, ориентируя на предстоящую деятельность как на основу профессионального образования будущего учителя;

– необходимо, чтобы подготовка к практике носила опережающий, пропедевтический характер и осуществлялась таким образом, чтобы уровни мотивационной, аксиологической, поведенческой и рефлексивной готовности сту-

дента к полоролевому воспитанию школьников превышали непосредственные потребности его повседневной деятельности;

– содержание педагогической практики должно иметь высокую степень интегративности и междисциплинарности, должно синтезировать учебный материал различных предметов психолого-педагогического, предметно-методического, культурологического, философского и медико-биологического циклов; целесообразно, чтобы содержание педагогической практики было непосредственно взаимосвязано с научно-исследовательской работой студентов, отражало бы тематику действующих на факультетах проблемных групп, кружков, семинаров;

– следует максимально использовать возможности педпрактики для проектирования и непосредственной реализации опытно-экспериментальной части курсовых и дипломных работ;

– должны обеспечиваться вариативность, многообразие форм организации педпрактики, способов ее проведения, контроля и отчетности студентов;

– задания педпрактики в максимальной степени должны быть индивидуализированы, что создало бы условия для более направленного выстраивания и структурирования субъективной профессиональной гендерно-ценностной иерархии, для адресной коррекции гендерно-профессионально-ценностных качеств студентов.

Выявить и усилить гендерно-аксиологический аспект педагогической практики как в содержательном, так и в процессуальном компонентах позволила реализация условий интеграции, вариативности.

Одной из приоритетных гендерно-аксиологических задач педагогической практики должно стать развитие у студентов отношения к гендерно ориентированным знаниям, умениям, технологиям как к личностным инструментальным ценностям, которые могли бы обеспечить успех в будущей профессии.

В контексте исследуемой проблемы существенными гендерно-аксиологическими задачами являлись формирование у студентов восприятия профессионально значимых качеств учителя – таких, как гендерная толерантность, ответственность, эмпатия, креативность, самостоятельность, автономность, способность к рефлексии, – как важнейших личностных ценностей и организация специальной деятельности по их направленному, адресному развитию. Педпрактика должна быть модернизирована таким образом, чтобы не только наполнить конкретным содержанием рассмотренные при изучении педагогических дисциплин гуманистические ценности профессии учителя, но и создать условия для их осмысления, оценки, отбора и интериоризации. Принятие их студентами в качестве субъективно значимых ценностных ориентаций возможно только в том случае, если практика позволит им приобрести и отрефлексировать собственный опыт эффективного применения педагогических знаний, конкретных технологий и техник, способов организации общения, взаимодействия с детьми и с коллегами и т.д. Теоретически обоснованные гендерные инструментальные ценности будут восприняты будущими учителями как субъективно значимые, если станут действенным средством решения конкретных воспитательных, дидактических, коммуникативных задач, возникших у студентов-практикантов в школе.

Гендерно-аксиологическая направленность содержания педпрактики усиливается на основе интеграции педагогических, психологических и социологических дисциплин в контексте частной предметной методики. Значительная часть заданий носит комплексный междисциплинарный характер и ориентирует студентов на отбор необходимой информации из различных педагогических дисциплин, из возрастной, педагогической и социальной психологии, из этики, социологии, предполагая адаптацию межпредметного содержания, перенос его в конкретную ситуацию, последующий синтез и оценку эффективности.

Выполнение подобных заданий вполне возможно, поскольку на семинарских и лабораторно-практических занятиях по педагогическим дисциплинам студенты приобретают опыт содержательной и технологической интеграции на основе гуманистического подхода. Создание ситуаций востребованности субъективного опыта студента в процессе педпрактики мы считаем важнейшим условием формирования ценностного отношения не только к профессионально-педагогическому гендерному знанию, но и к собственному опыту и опыту ребенка как к ценности.

Целенаправленная предварительная подготовка позитивно сказывается на формировании у студентов умений отбирать и интегрировать разноплановый материал с различными дидактическими или воспитательными целями, переносить междисциплинарный синтезированный конструкт в конкретную образовательную ситуацию (урок, внеклассное мероприятие, сложная педагогическая ситуация, общение с коллегами, с родителями школьников). При последующем анализе студенты, в большинстве случаев, смогут воспроизвести источники используемой ими информации (знаний, технологий, конкретных приемов, способов деятельности), объяснить цель произведенного переноса, однако в реальной образовательной ситуации этот процесс носит свернутый характер. Частота, обоснованность, целесообразность применяемой интеграции, использование разных способов переноса – все это позволяет говорить о сформированности у значительной части студентов гендерно-чувствительной личностной установки на интегрированный, комплексный подход к педагогическим явлениям и процессам. При последующем рефлексивном анализе, обосновывая необходимость синтеза междисциплинарной информации, они смогут высказать свое мнение.

Включение в содержание практики подобных заданий ориентирует, с одной стороны, на развитие у студентов гендерно-смыслового отношения к разнообразным знаниям, умениям, технологиям (носящим как узкопедагогический, так и междисциплинарный характер), а с другой стороны – на направленное формирование таких качеств-ценностей, как *рефлексия, креативность, личная ответственность*.

Как важнейшее организационно-педагогическое и дидактико-технологическое условие усиления возможностей педагогической практики в коррекции ценностных ориентации студентов можно рассматривать *вариативность*. Вариативность заданий, форм отчетности, свободный выбор студентами объектов работы и видов конкретной деятельности, их самоопределение в методиках и технологиях – все это поможет практикантам перейти с позиции обучаемого на позицию

действующего лица, сотрудничающего с преподавателем-консультантом. В процессе педагогической практики они смогут соотнести свои личностные и профессиональные ценности с ценностными приоритетами конкретного учреждения; происходят или стабилизация профессиональной позиции, или коррекция ценностных представлений, частичная адаптация к условиям профессиональной деятельности, к режиму конкретного образовательного учреждения.

Существенным педагогическим условием, помогающим выявить гендерно-аксиологические возможности педпрактики, является усиление ее исследовательской направленности: интеграция содержания практических заданий с научной работой студентов помогает более эффективному ценностному самоопределению будущих педагогов. Проведение целенаправленной предварительной работы позволит им приблизиться к такой ситуации, когда учитель должен стать в положение исследователя, отыскивающего собственными силами свой путь, разрабатывающего интересующие его вопросы.

Студенты, выполняющие выпускные квалификационные работы, могут использовать время практики для опытно-экспериментальной деятельности. Увеличение доли таких студентов способствует усилению научного потенциала педагогических практик.

Значительную часть исследовательских материалов, получаемых практикантами, можно включать в содержание лекций, обсуждать на семинарских и лабораторно-практических занятиях, отражать в выступлениях на научных студенческих конференциях, в курсовых и дипломных работах, в проектах по бакалавриату.

Насыщение пространства педагогической практики исследовательскими заданиями, ориентированными на развитие педагогической наблюдательности, гендерной толерантности, рефлексии и эмпатии, на формирование коммуникативной культуры, диагностических, аналитических, прогностических, организационных умений, создает условия для личностного гендерно акцентированного выбора студентами ценностных профессиональных приоритетов.

Вариативность как организационно-педагогическое условие преобразования всех компонентов педпрактики способствует поиску преподавателями вуза нетрадиционных форм организации практики студентов и их апробации.

Одним из эффективных вариантов организации педагогической практики является педагогическая мастерская. Мы предлагаем студентам начинать с первого курса «закреплять» за интересно работающим учителем, чтобы иметь возможность исследовать характерные черты профессионального гендерного почерка педагога-мастера, приобщаться к ремеслу в конкретной образовательной ситуации, в условиях инновационного или экспериментального учреждения. Повседневное поведение учителя-мастера окажет несравненно более сильное воздействие на студентов, чем его разъяснения и убеждения. На начальном этапе совместной работы практикант воспринимает типичные технологические приемы опытного педагога как образцы, как полоролевые (гендерные) модели. Этап подражания неизбежен и значим, однако педагог-мастер всегда пытается создать условия, при которых студент не останавливается на воспроизведении эталонов, а осознает и раз-

вивает свою гендерную индивидуальность, собственный профессиональный почерк.

Школьная действительность позволит увидеть, выявить в педагогической ситуации, уточнить и наполнить новым содержанием те ценности, которые были ранее изучены теоретически. Педагогическая практика создаст условия для углубленного самопознания, самодиагностики, выяснения уровня сформированности мотивационного, психологического, поведенческого и рефлексивного компонентов готовности студентов к полоролевому воспитанию школьников в виде технологий и техник продуктивного общения, взаимодействия, регулирования гендерных конфликтов, саморегуляции и будет способствовать созданию установки на гендерное самообразование.

Соотнеся свои непосредственные наблюдения за деятельностью студентов в период практики с анализом представленной ими отчетной документации, изучением их творческих работ, исследовательских заданий, с отзывами факультетских и школьных руководителей, учителей-мастеров, мы получим обобщенную и достаточно объективированную информацию о той роли, которую она выполняет в развитии представлений студентов о гендерно-профессиональных ценностях, в формировании ценностного отношения к гендерным аспектам педагогического знания и к различным технологиям и техникам, в развитии качеств-ценностей и профессионально значимых умений и навыков, в реструктурировании гендерно-профессиональной ориентации.

Несмотря на многочисленные исследования различных аспектов педагогической практики студентов, ее гендерно-психологический потенциал не был предметом специального рассмотрения в теории и далеко не в полной мере реализуется в образовательном процессе. Недооценка роли педагогической практики как фактора, развивающего и корректирующего гендерно-чувствительное сознание будущих учителей, приводит к тому, что традиционная практика превращается в фактор дегуманизации поведения, общения и деятельности студентов.

Список использованной литературы

1. Воловик, А.К. Гендерные исследования как составная часть парадигмы «Педагогика XXI века» [Текст] / А.К. Воловик, А.А. Романов // Девиантное поведение подростков: гендерное измерение. Теоретические и прикладные аспекты работы с несовершеннолетними правонарушителями : сб. науч. ст. / под ред. А.А. Романова, Т.В. Калашниковой. – Рязань, 2003. С. 5–16.
2. Ерофеева, М.А. Функции педагогического воздействия на школьника согласно его половой принадлежности и гендерной акцентуации [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 5. – С. 63–66.
3. Ерофеева, Н.Ю. Гендерная педагогика – новые возможности в обучении и воспитании [Текст] // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 4 (3). – С. 117–119.
4. Педагогическая практика [Текст] / под ред. Г.М. Коджаспировой. – М., 1998. – 304 с.
5. Романов, А.А. Практико-ориентированные гендерные исследования в формате научной работы педагогического университета [Текст] / А.А. Романов, А.К. Воловик // Фундаментальные и прикладные аспекты научной работы в области образования. – СПб. :

УДК 373.1

И.В. Ефремова

**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА У УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В статье представлено исследование уровней сформированности музыкального вкуса у учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы. Описана сравнительная диагностика учащихся на разных этапах опытно-экспериментальной работы.

музыкальный вкус, общеобразовательная школа, диагностика, структурные компоненты музыкального вкуса, оценка уровня сформированности музыкального вкуса.

В настоящее время условия жизни и культурно-образовательная среда мегаполисов, больших, средних и малых городов, несомненно, различны. Рассматривая культурно-образовательную среду провинциального города, необходимо отметить ряд ее характерных особенностей: незначительное количество учреждений культуры, удаленность от центров культуры, доминирование самодеятельного искусства над профессиональным, редкие контакты подрастающего поколения с известными музыкантами и исполнителями. Тем не менее перед педагогами-музыкантами ставится единая задача, определенная Государственным образовательным стандартом Российской Федерации, – достижение оптимального уровня развития музыкальной культуры школьников, показателями которой являются социально-художественный опыт, эмоционально-творческое восприятие, музыкальные потребности, склонности, а также музыкальный вкус.

Анализ литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что благодаря развитию музыкальной индустрии в современных условиях вкусы школьников формируются преимущественно под воздействием средств массовой информации, что приводит к потреблению музыкальных образцов низкого художественного качества, рассчитанных на непритязательный вкус. Практика подтверждает справедливость мнения Д.Б. Эльконина о том, что подростковый возраст является наиболее чувствительным для формирования эстетических представлений на оценочно-ориентационном уровне, исходя из чего необходимо именно в этот период, особенно у учащихся 5–6 классов, заложить основы понимания художественно-выразительных возможностей музыкальной культуры. При этом следует отметить, что музыкальная культура

и музыкальный вкус – взаимосвязанные явления, и чем выше уровень музыкальной культуры как интегральной части общей культуры человека, тем более развит его музыкальный вкус.

Основу музыкальной культуры личности составляют ее способность к тонкому чувствованию окружающего мира, ассоциативность мышления, восприимчивость к переживаниям других людей, образное восприятие произведений искусства. «Значительную ценность для развития способности ребенка к эмоциональной восприимчивости имеет создание ситуаций сопереживания, сострадания, соучастия, сотрудничества, – подчеркивает А.В. Репринцев. – Крупнейший русский писатель и мыслитель XIX века Ф.М. Достоевский рассматривал через эти проявления меру нравственности личности. Эти качества органичны для менталитета русского человека, его национального характера, они – производная от общинного характера его бытия, его взаимоотношений с другими людьми, с природной и предметной средой... Чувственную сторону явления, предмета или процесса в лексике мы чаще всего обозначаем с помощью прилагательных. Их разнообразие, состав, способность добавить единственно точный и выразительный штрих, воссоздающий целостный и полный образ воспринимаемого или рисуемого воображением объекта, позволяет определить с достаточной степенью вероятности и уровень развития эмоциональной культуры личности, ее способности “ставить себя” на место другого, гипотетически предполагать, что именно чувствует он в данных обстоятельствах. Такой эмоционально-психологический тренинг чрезвычайно важен для развития эмпатических способностей ребенка, восприятия и понимания им другого человека; через упражнение школьник постепенно тренирует свои чувства, обретает навык унисонного, резонансного эмоционального реагирования на различные жизненные обстоятельства и ситуации. Его сердце привыкает отзываться болью и тревогой на боль и страдания своего сверстника, другого человека; радость и восторг от ощущения победы, важного успеха, завершения нужной, полезной, но трудной работы он переживает почти так же, как переживает радость тот, кто этого успеха достиг»³⁶. Вкус отражает уровень общей культуры личности, ее способности к глубоким переживаниям и практическому действию. Вкус представляет высшее, но никогда не достигаемое представление личности о совершенстве. Вкус – это совокупность критериев и норм, с позиций которых школьник воспринимает и оценивает произведение искусства.

Музыкальный вкус как объект педагогического исследования имеет свою структуру, компоненты которой мы выделяем лишь теоретически. Все они, взятые в единстве, представляют собой попытку создания целостного образа рассматриваемого феномена, под которым мы понимаем специфическую способность личности школьника к восприятию и целостной оценке музыкального произведения.

³⁶ Репринцев А.В. Учителю об эстетическом воспитании младших школьников. Курс : Изд-во КГПУ, 1998. С. 42–43.

На основании выявленных критериев и показателей в целях эффективно-го их использования для сравнения результатов диагностики на разных этапах опытно-экспериментальной работы мы составили характеристику трех уровней сформированности музыкального вкуса у учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы, каждый из которых включает комплексную оценку его структурных компонентов.

Оптимальный уровень характеризуется наличием постоянной потребности в общении с музыкальным искусством, ярко выраженной степенью заинтересованности и увлеченности им. Учащийся обладает устойчивым стремлением к приобретению глубоких и прочных знаний, к расширению своего музыкального кругозора. Кроме того, он самостоятельно ориентируется в мире музыкальных ценностей, обладает способностью вслушиваться в музыку и анализировать ее; имеет собственное мнение, может логически обосновать и аргументировать свой ответ по поводу восприятия того или иного музыкального произведения; осознает их значимость.

Допустимый уровень характеризуется непостоянством в общении с музыкальным искусством, слабовыраженной заинтересованностью им. У учащегося присутствует неустойчивое тяготение к приобретению глубоких и прочных знаний о музыке, его информированность и любознательность не ярко выражены. Вместе с тем он эмоционально отзывчив, ориентируется в мире музыкальных ценностей, вслушивается в музыку, однако затрудняется в анализе и оценке музыкального произведения, не всегда может понять его смысл и характер; значимость явлений музыкального искусства осознает на поверхностном уровне.

Недопустимый уровень проявляется в общей осведомленности о музыкальном искусстве, отсутствии стремления к приобретению глубоких и прочных знаний. У учащегося наблюдается слабая потребность в общении с музыкой, интерес возникает в основном к развлекательным жанрам, при этом не происходит личностного осмысления ценности музыкального искусства; он эмоционально скован, не способен анализировать музыку и аргументировать свое мнение.

Для большей достоверности определенных нами уровней мы использовали комплекс диагностических методик, необходимых для исследования сформированности структурных компонентов музыкального вкуса школьников. Каждое задание предоставляло учащемуся возможность дифференцированного подхода в выборе своего решения (варианты распределены по степени сложности, а также глубине понимания задания и оценивались баллами соответственно). В дополнение к специфическим методикам оценки отдельных критериев в ходе констатирующего эксперимента мы также руководствовались общими методами диагностики – такими, как групповой и индивидуальный опрос, педагогическое наблюдение за внешним эмоциональным проявлением, анкетирование, анализ результатов деятельности учащихся. Следует добавить, что, например, наличие интереса к музыке в большей степени проявляется в эмоциональной отзывчивости и может диагностироваться не только по ответам на вопросы анкет или тестов, но и по

внешним проявлениям детей во время слушания музыки: продолжительности внимания, желанию слушать музыку, наличию любимых произведений, по предпочтениям и т.д.

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Результаты диагностических методик в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе исследования

Компонент музыкального вкуса	Критерий	Номер диагностической методики	Количество учащихся, %					
			недопустимый уровень		допустимый уровень		оптимальный уровень	
			к. г.	э. г.	к. г.	э. г.	к. г.	э. г.
Мотивационно-потребностный	Мотивационно-потребностное отношение к музыкальному искусству	1	50	50	41	43	9	7
		2	36	25	55	61	9	14
Познавательно-активный	Познавательное отношение к музыкальному искусству	3	45	48	43	43	12	9
		4	55	64	36	29	9	7
Эмоционально-ценностный	Эмоционально-ценностное отношение к музыкальному искусству	5	48	48	45	43	7	9
		6	67	59	24	30	9	11

Примечание: к. г. – контрольная группа; э. г. – экспериментальная группа.

Количественная оценка уровня сформированности музыкального вкуса у учащихся 5–6 классов была получена исходя из того, что за каждый показатель школьнику присваивалось определенное количество баллов, суммирование которых дало некоторую последовательность чисел – непараметрический ряд. Его обработка методом ранжирования в контрольной и экспериментальной группах выявила следующие результаты (рис. 1):

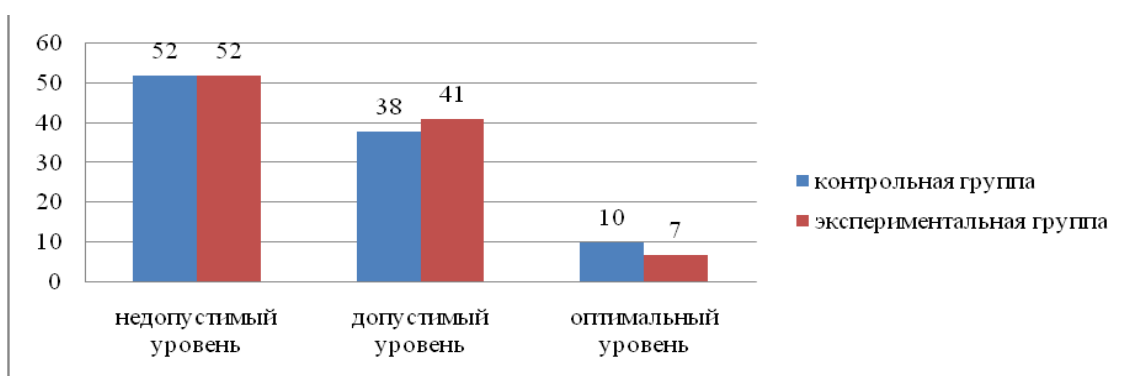


Рис. 1. Уровни сформированности музыкального вкуса учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы на констатирующем этапе эксперимента

Основываясь на анализе полученных данных и на проведенном математическом расчете, мы пришли к выводу о том, что на начальном этапе опытно-экспериментальной работы уровень сформированности музыкального вкуса у учащихся 5–6 классов экспериментальной и контрольной групп примерно одинаков и преимущественно это недопустимый уровень.

Обозначим ряд причин, характеризующих данную ситуацию:

- непостоянство в общении школьников с музыкальным искусством;
- слабовыраженная заинтересованность учащихся в изучении музыкального наследия различных стилей и направлений (интерес возникает в основном к развлекательным жанрам, при этом не происходит личностного осмысления ценности музыкального искусства), отсутствие стремления к приобретению глубоких и прочных знаний;

- осознание значимости явлений музыкального искусства на поверхностном уровне; отсутствие желания и умений анализировать музыку и аргументировать свое мнение.

В то же время осмысление исходных экспериментальных данных позволяет отметить у школьников желание общаться с музыкальным искусством на уроках музыки и во внеурочной деятельности, проявление активности в анализе явлений музыкального искусства, наличие определенного музыкального кругозора, эмоциональная реакция и отзывчивость на музыку большей части школьников. Следует подчеркнуть еще раз и то, что большая часть учащихся осознает важность и значимость урока музыки в школе, где в первую очередь происходит знакомство с различными стилям, жанрами и направлениями музыкального искусства.

На основании полученных результатов в контексте программы формирующего этапа эксперимента мы разработали технологию формирования музыкального вкуса у учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы, целевые ориентиры которой направлены на реализацию комплекса выявленных педагогических условий, среди которых:

– обеспечение эмоциональной насыщенности музыкальных занятий за счет профессионально-личностных компетенций учителя музыки, вариативности музыкального материала с учетом интересов и предпочтений школьников;

– оптимальное сочетание разнообразных форм организации учебно-воспитательного процесса в контексте личностно ориентированного подхода;

– использование современных информационных технологий в музыкальном образовании с целью расширения музыкально-слухового фонда школьников.

В практическом применении представленная технология строилась на знании закономерностей функционирования системы «педагог – среда – учащийся» в определенных образовательных условиях. Технологичность данного процесса заключалась в планировании действий, направленных на поэтапное формирование всех структурных компонентов музыкального вкуса в определенной логической последовательности, и применении совокупности форм и методов для получения необходимого результата.

Как показала практика, на формирование музыкальных предпочтений учащихся средних классов огромное влияние оказывают интересы и музыкальные пристрастия референтной группы сверстников, которые, как правило, лежат в области массовой культуры (масс-медиа). Важной задачей в данной ситуации стало не отрицание современной развлекательной музыки, не ограничение доступа в Интернет, а выработка технологий использования возможностей информационного пространства в целях решения задач музыкального образования. В связи с этим мы смогли расширить «рамки» уроков музыки именно за счет включения возможностей современных технических инноваций. Кроме традиционных аудиовизуальных средств обучения нами предусматривалось и обязательное использование в учебно-воспитательном процессе мультимедийных средств, в которых одновременно присутствовала изобразительная, графическая и звуковая наглядность. На каждом уроке музыки применялись различные электронные объекты – такие, как фотоиллюстрации, видеофрагменты, презентации в зависимости от содержания конкретного урока. Благодаря использованию интерактивных технологий у нас появилась возможность в режиме реального времени познакомить учащихся с различными музыкальными жанрами, прослушать музыкальные произведения с последующим их обсуждением; посетить виртуальные концерты, выставки, музыкальные постановки, спектакли; организовать различные виды самостоятельной работы учащихся (в том числе с поисковыми системами в Интернете, с печатными и электронными источниками информации, наглядными материалами) и проектную деятельность школьников. Кроме того, мы посчитали необходимым внести коррективы в традиционные подходы к преподаванию музыки в общеобразовательной школе, дополняя их современной методикой, предполагающей погружение в процесс взаимодействия с музыкальным искусством на основе понимания, осмысления, осознания.

Обеспечение на современном этапе образовательного процесса высокой интеллектуальной, коммуникативной, эмоционально-ценностной и творческой активности учащихся 5–6 классов дало возможность в деятельности учителя музыки сделать акцент на их самообразование. В связи с этим в урок музыки были включены различные виды домашних заданий, выполнение которых контролировалось в рабочей тетради «Музыка в моей жизни», состоящей из двух разделов – «Музыка в школе» и «Музыка вне школы».

Учитывая возможности внеклассной воспитательной музыкальной работы, мы разработали и провели музыкальные классные часы, которые не только дополнили урок музыки, но и содержательно расширили его. Их тематика представлена различными стилями и направлениями в музыкальном искусстве: «Образы русской народной музыки», «Образы симфонической музыки», «Джаз», «Музыкальная связь времен». Особое место в содержании таких классных часов мы отводили «фактору современности», означающему, что каждое художественное произведение соотносится с реальной жизнью, обретая современное звучание. Лейтмотивом каждого классного часа явилась идея современности музыкального классического наследия; мысль о связи музыкальных традиций прошлого и настоящего.

Достижение единой цели – воспитание эмоционально-ценностного отношения к музыке, устойчивого интереса к музыкальному искусству своего народа и других народов мира, классическому наследию и современному творчеству отечественных и зарубежных композиторов, потребности в самостоятельном общении с высокохудожественной музыкой и в музыкальном самообразовании – способствовало формированию музыкального вкуса школьников. Только в процессе кропотливой и целенаправленной работы у учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы мы развили умения сравнивать, анализировать, оценивать явления музыкального искусства.

Обработка итоговых данных опытно-экспериментальной работы проводилась на основе наблюдения, собеседования и критериально-ориентировочных методик, применяемых нами на констатирующем этапе эксперимента. Комплексный анализ результатов показал, что в экспериментальной группе у большинства учащихся отмечается повышение уровней сформированности всех показателей каждого из компонентов музыкального вкуса в сравнении с учащимися контрольной группы, чему способствовала целостная система действий, осуществляемых нами в ходе реализации разработанной технологии. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Результаты диагностики сформированности музыкального вкуса у учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы, % (кол-во учащихся)

Показатель	Контрольная группа						Экспериментальная группа					
	до эксперимента			после эксперимента			до эксперимента			после эксперимента		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>
<i>Мотивационно-потребностное отношение к музыкальному искусству</i>												
Относительная сформированность обоснованных музыкальных предпочтений	50 (21)	41 (17)	9 (4)	43 (18)	45 (19)	12 (5)	52 (23)	41 (18)	7 (3)	23 (10)	59 (26)	18 (11)
Заинтересованность, увлеченность, потребность в общении с музыкальным искусством	36 (15)	55 (23)	9 (4)	26 (11)	60 (25)	14 (6)	25 (11)	61 (27)	14 (6)	14 (6)	61 (27)	25 (11)
<i>Познавательное-активное отношение к музыкальному искусству</i>												
Наличие определенных представлений о музыкальном искусстве	45 (19)	43 (18)	12 (5)	41 (17)	45 (19)	14 (6)	48 (21)	43 (19)	9 (4)	25 (11)	57 (25)	18 (8)
Тяготение к приобретению глубоких и прочных знаний о музыке, стремление к самообразованию и самосовершенствованию	55 (23)	36 (15)	9 (4)	39 (16)	47 (20)	14 (6)	64 (28)	29 (13)	7 (3)	29 (13)	55 (24)	16 (7)
<i>Эмоционально-ценностное отношение к музыкальному искусству</i>												
Проявление эмоциональной реакции в процессе восприятия музыки, эмпатия	48 (20)	45 (19)	7 (3)	36 (15)	52 (22)	12 (5)	48 (21)	43 (19)	9 (4)	23 (10)	57 (25)	20 (9)
<i>Окончание табл.</i>												
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>
Умение анализировать музыкальные произведения с позиций общечелове-	67 (28)	24 (10)	9 (4)	47 (20)	41 (17)	12 (5)	59 (26)	30 (13)	11 (5)	23 (10)	57 (25)	20 (9)

ческих ценностей, осознание значимости явлений музыкального искусства												
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Примечание. Уровни сформированности музыкального вкуса обозначены: 1 – недопустимый; 2 – допустимый; 3 – оптимальный.

Сравнение представленных результатов наглядно свидетельствует о наличии положительной динамики всех компонентов музыкального вкуса по соответствующим показателям у учащихся экспериментальной группы, что также подтверждают полученные данные статистического анализа (значимые изменения по каждому исследуемому нами критерию у учащихся экспериментальной группы):

- G-критерий знаков предоставил возможность выяснить наличие положительного сдвига (увеличения уровня) мотивационно-потребностного отношения школьников к музыкальному искусству после проведенного комплекса мероприятий;

- t-критерий Стьюдента позволил сравнить два средних значения контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента при исследовании критерия «познавательное отношение школьников к музыкальному искусству»;

- многофункциональный ф-критерия Фишера доказал положительную динамику эмоционально-ценностного отношения школьников к музыкальному искусству.

Кроме того, и процентное соотношение распределения учащихся 5–6 классов по трем уровням (в зависимости от набранной суммы баллов) на контрольном этапе эксперимента свидетельствует о положительной динамике сформированности музыкального вкуса в целом (рис. 2).

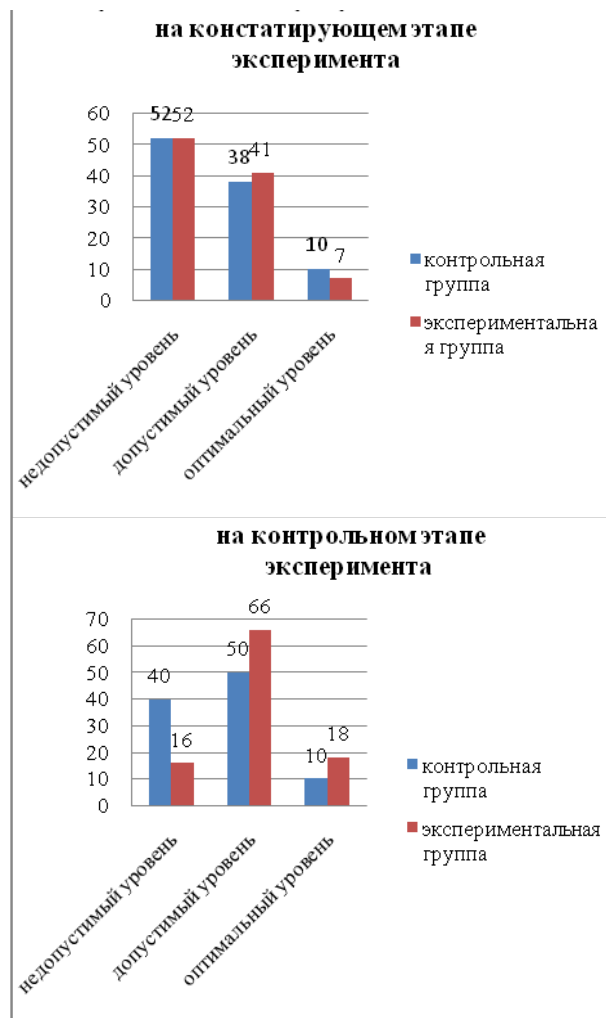


Рис. 2. Уровни сформированности музыкального вкуса у учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтвердил положительную динамику развития мотивационно-потребностного, познавательного и эмоционально-ценностного компонентов, характеризующих успешность формирования музыкального вкуса у подавляющего большинства учащихся экспериментальной группы. Это выразилось в заинтересованности школьников музыкальным искусством различных стилей и направлений, в их стремлении к приобретению и практическому применению полученных знаний о музыке. Теоретическое осмысление рассматриваемой проблемы, а также анализ результатов проведенного исследования позволили обозначить некую условную поэтапность формирования музыкального вкуса: от временного развлечения к эстетическому наслаждению → от музыки легкой для восприятия – к музыке эстетически значимой → от музыки эстетически значимой – к музыке художественно ценной.

Проведенная практическая работа с учащимися 5–6 классов подтвердила правильность предположения о том, что школьников необходимо «...постепенно вводить в самый широкий круг эмоциональных состояний, так необходимых лич-

ности в различных ситуациях действительности»³⁷. Кроме того, мы констатировали, что эмоции и переживания, вызванные в процессе общения с музыкой, представляют собой действенное педагогическое средство, с помощью которого проявляется собственная художественная позиция подростка: постепенно не только изменялось отношение школьников к мнению педагога-музыканта, но и происходила переоценка ценностей музыкального искусства, совершенствовался накопленный ими музыкальный опыт, когда в памяти младшего подростка остаются не отдельные наиболее запомнившиеся произведения, а целые их группы. Включение учащихся в единую культурно-образовательную среду постепенно меняет их взгляды на музыкальное искусство, и каждая последующая встреча с ним приводит к утверждению и обогащению знаний о музыке, способствуя расширению музыкального кругозора, к умению анализировать произведения с позиции художественной ценности.

Реальное осознание себя как личности, способной понять и оценить музыкальное произведение, свидетельствует о сформированности музыкального вкуса. При этом важно иметь в виду: формирование вкуса подростка – задача, конечно, важная. Но не единственная. Вкус – это продукт всего нравственно-эстетического развития ребенка, это своеобразный результат освоения им глубинных пластов человеческой культуры. Воспитание вкуса – процесс длительный, базирующийся на терпеливом и методичном возвращении представлений ребенка о подлинной красоте в искусстве, в окружающем мире, в человеке. Но фундаментом для развития вкуса являются способности ребенка к эстетическому чувству, переживанию, практическому действию. В этом деле особенно важны методика, которой пользуется педагог, система средств, обращенных к личности воспитанника.

Важной идеей эстетического воспитания младших подростков является «закрепление в сознании ребенка связи между образом и эстетическим чувством, между эстетическими ориентациями и творческой деятельностью, между отношением к другим людям и самому себе; в моделировании эстетической среды, обстоятельств бытия личности, предписывающих ей стандарты эстетичного поведения и деятельности. Главной особенностью такой методики является, пожалуй, то, что педагог пытается связать воедино чувства, мышление и речь ребенка, через видение обогащать его представления, воспитывать навык оценивания, выражения суждения по поводу воспринимаемых объектов и явлений. Стремясь воспитать в ребенке чувствительность к слову и его оттенкам, такая методика позволяет наметить и логику такой работы: от культуры слова – к эмоциональной культуре, от эмоциональной культуры – к культуре чувств и отношений – таков путь к гармонии знаний, красоты и нравственности. Через образное восприятие “включается в работу” и механизм научного, понятийного мышления ребенка, что обеспечивает углубление представлений субъекта отношения о свойствах и существенных характеристиках воспринимаемого (или создаваемого) предмета, явления, пробуждает разнообразные ассоциации, аналогии, придает знаниям о предмете жизненный, реалистичный характер. Не случайно В.А. Сухомлинский, вслед за Ари-

³⁷ Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. Дубна : Феникс, 1999.

стотелем и Марксом, замечает: “Мышление начинается с удивления, с чувственного образа”»³⁸.

Список использованной литературы

1. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
2. Булатников, И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 86–100.
3. Ильинская, И.П. Эстетическое воспитание младших школьников в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского: поиски и находки великого педагога-гуманиста [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 126–136.
4. Ильинская, И.П. Формирование эстетической картины мира младшего школьника в поликультурной образовательной среде [Текст] / И.П. Ильинская, В.М. Розин // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 39–50.
5. Малюков, А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности [Текст]. – Дубна : Феникс, 1999. – 256 с.
6. Музыкальное образование в школе [Текст] : учеб. пособие для студентов муз. фак. и отделений высш. и средних пед. учеб. заведений [Текст] / сост. Л.В. Школяр [и др.] ; под ред. Л.В. Школяр. – М. : Академия, 2001. – 232 с.
7. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) [Текст]. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
8. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
9. Репринцев, А.В. Учителю об эстетическом воспитании младших школьников [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 1998. – 155 с.
10. Репринцев, А.В. Учителю об эстетическом воспитании подростков [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 1998. – 156 с.
11. Репринцев, А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, формирование [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 182 с.
12. Репринцева, Е.А. Неогуманистическая педагогика В.А. Сухомлинского в трактовке социализирующего потенциала детской игры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 100–110.
13. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
14. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
15. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст]. – СПб. : Речь, 2003. – 250 с.
16. Эльконин, Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков (заключение) [Текст] / Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова. – М. : Просвещение, 1967. – 360 с.

³⁸ Репринцев А.В. Развитие теории и методики эстетического воспитания школьников в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского // Новаторство как традиция отечественной педагогики. М. : НИИ СиВ РАО, 1998.

ПОДРОСТКОВАЯ ОБЩНОСТЬ КАК ПРОСТРАНСТВО ВЗРОСЛЕНИЯ: РИСКИ ДЕФОРМАЦИИ

Анализируются аспекты социализации, расширяющийся круг проблем, которые нужно решать педагогам в условиях современной ситуации исторического развития. Особое внимание обращено на возможные деформации в развитии подростковых пространств взросления.

подростковая общность, пространство взросления, способы и формы коммуникации, агенты социализации, подростковая субкультура.

Процесс становления личности (взросление) протекает в пространстве культуры и существующих в рамках этой культуры способов и форм коммуникации. Основные составляющие этого пространства сегодня претерпевают ряд существенных изменений (деформаций), требующих осмысления.

Вместе со становлением и развитием индустриального общества существенно изменился процесс социализации. Если в традиционном обществе основными агентами социализации были семья в ее расширенном виде, община и церковь, по сути регламентирующая все стороны общественной и частной жизни, то в индустриальном обществе этот круг значительно расширился. В него включились образование, искусство для детей, средства массовой информации (СМИ), различные формы внесемейного пребывания, организации для детей и юношества. Воспитание и образование становятся предметом деятельности профессионалов. Одновременно основной агент социализации – семья – переживает ряд существенных трансформаций.

Индустриализация вытеснила экономическую деятельность родителей за пределы семьи, где она осуществляется вне реальной связи с жизнью детей, и, как правило, дети имеют о ней весьма смутные представления. Дети оказались выключенными из хозяйственно-экономического процесса, руководимого родителями, и авторитет родителей разбавился авторитетом других инстанций, как официальных, так и неофициальных. Одновременно сократилось время, проводимое детьми совместно с родителями. Соответственно с сокращением времени детско-родительского общения и снижением авторитета последних повышается социализирующая роль иных агентов социализации. Можно говорить о появлении «институционализированных родителей». Это коллективный образ, состоящий из впечатлений от контактов с воспитателями в дошкольных учреждениях, учителями в школах, преподавателями в вузах, от многочасовых и беспорядочных просмотров телепередач³⁹. При этом возникает дефицит первичных связей, который

³⁹ История теоретической социологии / ред. и сост. Ю.Н.Давыдов : в 4 т. М. : Канон +, 2002. Т. 4. С. 47–54.

ребенок восполняет за счет включения в группу равных – группу сверстников. В условиях недостатка общения с родителями, существенного сокращения количества детей в семье, увеличения времени, проводимого в образовательно-воспитательных учреждениях, группа сверстников становится значимым агентом социализации.

Основоположники символического интеракционизма Ч. Кули и Дж. Мид утверждали: «Я» конструируется в процессе коммуникаций, и ключевым для формирования личности является способность «смотреть на себя со стороны». Самоидентификация формируется на основании коммуникаций с другими. Несмотря на утверждение о важности каждой интеракции для самопознания, сам механизм «принятия роли другого» нарабатывается в детские и юношеские годы. Ч. Кули считал «первичные» группы необходимым условием для возникновения и развития того, что представляет собой человеческая природа⁴⁰. Дефицит общения со значимыми взрослыми и неизбежное в современных условиях быстрое устаревание родительского опыта делает группу равных одним из влиятельных агентов социализации. В современном обществе процесс передачи социального опыта из непосредственной формы через контакт с родителями трансформируется в опосредованный процесс, преимущественно через систему образования, СМИ и взаимодействие в группах сверстников. Происходит так называемая «ювентизация опыта». Молодые люди стремятся все больше полагаться на себя⁴¹.

Ученые отмечают, что участие в группах равных необходимо для успешного освоения правил взаимодействия. В такой группе, даже в шайке малолетних преступников, многие дети учатся дисциплине и ответственности гораздо лучше, чем дома. Такая группа приучает ребенка к взаимным уступкам и сурово исправляет ошибки, а отсутствие подобного опыта делает его нечувствительным к интересам других людей. Здесь неумение соблюдать групповые нормы влечет за собой негативные санкции, и этот контроль гораздо жестче семейного⁴².

Сегодня вопрос о конструировании автономных подростковых пространств взросления заслуживает переосмысления. В первую очередь это относится к вопросу о контр- и субкультурах молодежи и подростков, которые во многом оказываются в сфере влияния культуры массовой, т.е. коммерческой, перерабатываются ею. Под воздействием массовой культуры протест превращается в хорошо продаваемый продукт, а его атрибуты – в модные аксессуары. С другой стороны, досуговые практики современной молодежи при всей их видимой свободности и разнообразности опять-таки моделируются спектром существующих предложений из серии музыка–фильмы–дискотеки–торговые центры–вечеринки–он-лайн тусовки. Одновременно подростково-молодежные группы приобретают еще и новые черты, потому что нередко конструируются в сети, тем самым частично отменяя свойственный им территориальный характер, неприменный в прежние годы выход (физический) на улицу и, как следствие, становясь менее устойчивыми и долговременными. Существование в виртуальной реальности, часто без отрыва от дома, несет свои угрозы. С одной стороны – ребенок физически дома, и это

⁴⁰ Волков Ю.Г., Нечипуренко В.Н., Самыгин С.И. Социология: История и современность. Ростов н/Д : Феникс, 1999. С. 351–374.

⁴¹ Зубок Ю.А., Чупров В.И. Социальная регуляция в условиях неопределенности. Теоретические и прикладные проблемы в исследовании молодежи. М. : Academia, 2008. С. 59.

⁴² Там же. С. 435–436.

успокаивает. С другой стороны – подобное общение не всегда понятно и доступно взрослым. И, конечно, далеко не всегда безопасно. Виртуальное общение сложнее контролировать и отслеживать, в отличие от традиционных для недалекого прошлого перекуров за школой. Вместе с тем часть подростково-молодежных сообществ не теряют криминального оттенка, окрасившего их еще в перестроечные годы.

Подросток, испытывающий дефицит первичных связей в силу ослабления значения семьи, компенсирует этот дефицит участием в группах сверстников. В неформальных группах наряду с формальными статусными переходами осуществляются и переходы неформальные. В этих группах протекает социальная жизнь индивида за пределами семьи. И здесь значение культурно-нравственной традиции резко понижается. Среди молодежи доминируют модернистски, авангардистски ориентированные формы сознания, что и определяет характер субкультур. В основе его – не столько индивидуально пережитый, сколько стилизованный с помощью этой субкультуры жизненный импульс группы сверстников, молодых людей одного поколения.

Молодежь испытывает тяготение к собственной культуре, в рамках которой молодые люди понимают друг друга с полуслова. Именно неформальная, точнее – поколенческая, группа дает подростку, юноше, молодому человеку то, чего не может дать ему семья. Но ценности, мнения и поведенческие стили, формируемые в молодежной среде, не отменяют того, что было усвоено в «камерной атмосфере семьи»⁴³. «Они продолжают свое молчаливое существование рядом с диаметрально противоположными мнениями (в голове одних и тех же людей), ожидая своего часа: того времени, когда молодому человеку, "вытолкнутому" из когорты ровесников, придется столкнуться с жизнью один на один и решать возникающие проблемы на свой страх и риск»⁴⁴.

В нашей стране имеется опыт столкновения с острой проблемой молодежи в период генеральной «смены курса». В такое время – время неопределенности, аномии, растерянности, критики – неизбежно страдает авторитет взрослых. Так, после Октябрьской революции новая власть столкнулась с проблемой резкого молодежного нонконформизма, с беспризорностью, подростковой преступностью. Нужно было срочно возвращать молодому поколению доверие к взрослым, строить заново детско-взрослую общность, а вместе с ней и «новый мир». Новая власть не пренебрегала этими вопросами, а принялась почти сразу (с начала 20-х) объединять детей, подростков и молодежь под знаком политических движений, которые кроме политики занимались целым рядом других жизненно-важных вопросов. Вот выдержки из письма пионеров 1920-х годов: «Все наши звенья поставлены на общественную работу. Одно наше звено ... изучает свое производство и вместе с этим ведет работу в красном уголке на фабрике. Ребята выпускают ежедневно газету с важнейшими известиями, помогают рабочему клубу в технической работе в уголке, в обеденный перерыв иногда устраивают живую газету. Другое звено поставлено на работу в нашем доме-коммуне. Ребята два раза в неделю собирают всех неорганизованных ребят, играют с ними, проводят беседы,

⁴³ История... С. 55–64.

⁴⁴ Там же. С. 63.

поют песни. Недавно наши ребята наладили паяльную мастерскую и стали почищать посуду всем хозяйкам в доме-коммуне»⁴⁵.

Подобное времяпровождение не только общественно значимо, но и определяет положение подростка между поколениями старших и младших, позволяя одновременно и учиться, и учить, и быть действенным помощником. Конечно, сегодня эти строки выглядят несколько наивно и архаично. Однако, по результатам опроса школьников Кубани, часть из них хотя бы помогать другим, делать что-то не только для себя, для отдыха и будущей карьеры⁴⁶. Ведь заниматься серьезными и ответственными делами – значит быть нужным и востребованным по настоящему. А для организации таких занятий необходима деятельная и тактичная помощь взрослых. Как решались подобные задачи на практике, прекрасно описано в повестях «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко и «Республика ШКИД» Л. Пантелеева Г. Белых. А ведь тем педагогам пришлось находить общий язык с совершенно асоциальной «босотой», а не с обычными школьниками.

В то же время начинали формироваться базовые детско-подростковые сообщества – школьный класс и дворовая компания. Зачисление в школу по территориальному принципу, как правило, позволяло частично сочетать школьное и дворовое сообщество. Дружеские отношения могли начинаться что называется «с пеленок», с одного детского сада и продолжаться вплоть до окончания школы, после которого естественно ожидать некоторого расхождения жизненных путей в силу различных профессиональных ориентаций. Родителям в принципе было несложно контролировать круг общения своих детей: дети дружили годами с одними и теми же ребятами, зачастую учились в одном классе и жили неподалеку, что позволяло иметь хотя бы приблизительное представление и о друзьях, и об их семьях. Можно предположить, что такое совпадение дружеского и ученического коллективов, наличие в школе лучших друзей и возможность не расставаться и в неучебное время во многих случаях гармонизировало период взросления и одновременно приучало к совместному переживанию жизни: школьные друзья делили и досуг, и учебу, готовили вместе уроки, гуляли. Вероятно, это позволяло во многих случаях избежать одиночества – одной из мучительных проблем подросткового периода и давало повод впоследствии сказать «школьные годы чудесные».

В целом отечественная история молодежной проблематики выглядит несколько мягче, чем западная. Бурное развитие индустриального общества, несомненно, оказало влияние на характер подростково-молодежных общностей, но их внутреннее содержание определяется во многом идеалами и смыслами общества.

В нашем отечестве идейный перелом наступил во времена хрущевской оттепели. В то время, когда построение социализма сводится к «догоним и перегоним по мясу и молоку», повседневность неизбежно становится все более деидеологизированной и привязанной к понятиям достатка, обеспеченности, такой жизненной хватки, смекалистости. Из молодежных сред уходит накал первых советских десятилетий, когда стране приходилось решать сложнейшие задачи, от

⁴⁵ СССР. Автобиография / под ред. К.М. Королева ; ЭКСМО. СПб. : Митгард, 2010. С. 45.

⁴⁶ Хагуров Т.А., Резник А.П., Войнова Е.А., Хагурова Н.Е. Знакомые незнакомцы: «трудные» подростки и их «обычные» сверстники в зеркале эмпирического исследования // Риски взросления в современной России: концепции и факты. Опыт социологического анализа : коллект. моногр. / под ред. Т.А. Хагурова. М. : Ин-т социологии РАН ; Краснодар : Кубан. гос. ун-т ; Парабеллум, 2013. С. 99–183.

которых не оставалось в стороне и подрастающее поколение. Акценты смещаются в сторону интересного общения, внешней привлекательности, красивой одежды, танцев, музыки, стремления в будущем свить свое укомплектованное признаками достатка гнездо. Ведь бороться вроде бы стало не с кем и не с чем. Одновременно с «обуржуазиванием» появляются и протестные явления, наиболее ярко проявившиеся в феномене «стиляг» – молодых людей, бросавших вызов обществу с помощью яркой иностранной, часто нелегально добытой одежды, заграничной музыки и запрещенных танцев. Мейнстримом стиляжничества стали копирование всего западного и неприятие советского образа жизни.

Но все-таки в СССР молодежные движения 1960-х носили достаточно локальный характер по сравнению с Западом, где формируется мощное молодежное движение, основным содержанием которого становится мятеж. Разнообразные по идейному наполнению течения объединял отказ от «культуры отцов» – ценностей и образа жизни, транслируемого традиционной культурой. Подобный «отказ» предполагал отрицание взрослых (в классическом смысле) моделей поведения, инфантильность, свободу сексуальных отношений, культ молодости и радикализма. В нашей стране заметные явления молодежного нонконформизма появляются к 1980-м годам. Тогда появляются «неформалы» и проблема молодежи, противопоставляющей себя «нормальной», обывательской среде, выносятся на страницы прессы и экраны кинотеатров. Самый, пожалуй, яркий срез молодежной реальности того периода можно увидеть в нашумевшем фильме «Авария – дочь мента».

Переломные, кризисные моменты, когда особенно яростно начинает критиковаться вся социальная реальность – и прошлое, и настоящее, дискредитируют взрослых и взрослость – ведь это их мир, сотворенный их руками. В то же время и среда стремительно переставала быть «нормальной». К 1990-м годам подростково-молодежные сообщества нередко стали носить криминальный или полукриминальный характер и управляться взрослыми людьми, имеющими отношение к преступному миру. В годы, когда словечки из криминального жаргона прочно вошли в нашу повседневность, в молодежной среде стало модно быть бандитом.

К сожалению, даже сегодня в подростковой среде сохраняются криминальные черты. В особенности это касается небольших городов и деревень, где подросткам, по их собственным словам, нечем заняться. По данным исследований 2013 года, подростки жалуются на скуку, на отсутствие оборудованных мест для общения и отдыха и этим объясняют распространенность в их среде девиаций – употребления наркотиков, токсикомании, пьянства⁴⁷. А для того, чтобы раздобыть средства, они прибегают к грабежу (гоп-стопу), угону машин, проституции. С другой стороны, членство в подростковых делинквентных сообществах можно объяснить стремлением обезопасить себя, обзавестись группой «своих», к которой можно обратиться за помощью в случае опасности. Идентифицируя себя с сильной и агрессивной группой, подросток переносит на себя самого характеристики группы и чувствует себя увереннее⁴⁸. Заметим, что и криминализация культуры все еще сохраняется (пусть и не в тех масштабах, что в «лихие 90-е»): не случайно в 2010 году на одном из центральных телеканалов новогодний концерт открывался песней «Гоп-стоп» в исполнении А. Розенбаума.

⁴⁷ Хагуров Т.А., Резник А.П., Войнова Е.А., Хагурова Н.Е. Знакомые незнакомцы...

⁴⁸ Ханипов Р.А. Делинквентность: современные подростковые сообщества и насильственные практики // СоцИс. 2007. № 12. С. 98.

Тем, чье взросление пришлось на 1980 – 1990-е годы, довелось действовать в совершенно новом мире, где родительский опыт в большинстве случаев не может помочь. Этому поколению пришлось самостоятельно вырабатывать жизненные стратегии.

К рубежу веков молодежный облик приобретает новые черты. Откликаясь на стремительное превращение мира в глобальное сообщество потребления, молодежь 2000-х уже не представляет собой борцов за новую социальную реальность. По меткому определению А.В. Костиной, культ молодости, а значит радикализма, силы, энергии, сменился стадией «cool» – стадией холодной умеренности. Сегодняшний молодой человек – не рокер, не хиппи, не панк, не член подпольной террористической организации, а студент, достаточно конформный человек. Он не протестует против ценностей отцов, он безразличен к ним. Его характеризует уже не воинствующий индивидуализм как противопоставление этике большинства, а индивидуализм нарциссического типа, мельчание собственного «Я», необремененность великими идеями, несвязанность моральными обязательствами, равнодушие к «большим делам»⁴⁹.

Сегодня подростковые общности становятся более размытыми, неустойчивыми, калейдоскопичными. Понятие «дружба» постепенно вытесняется нейтральным, подсказанным рекламой операторов связи словом «общение». Традиционные подростковые общности – школьный класс, дворовая, соседская компания – теряют свою прежнюю значимость. Субкультурный выбор в большинстве случаев больше определяется понравившимся стилем, чем идеологией. Принадлежность к субкультуре становится не поисками себя, а потреблением готовой оригинальности, развлечением.

Поведение и ценности современного подростка во многом определяются спектром предложений глобального рынка, который давно уже может предложить не только товары и услуги, но и готовые имиджи, тиражируемые через СМИ. Образ молодости эффективно используется в коммерческих целях. Реклама постоянно прикладывает к образу молодого человека все новые качества и атрибуты. Сегодняшний молодой человек совсем не обязательно относится к возрастной категории молодых. К молодости причисляются скорее по принципу обладания неким тиражируемым современной культурой набором предметов, качеств, практик. Молодой должен быть позитивным, открытым, беззаботным, улыбающимся, успешным, должен стремиться к путешествиям, впечатлениям и непременно быть очень общительным. Для общения и фиксации калейдоскопа впечатлений ему необходимы помощники – различные технические устройства. Обладание ими и доступ к ним становятся признаком молодости и активности, «продвинутости», включенности в глобальное пространство.

Цифровые технические устройства служат чем-то вроде посредника, способа освоения мира, потребления и фиксации впечатлений, причем момент фиксации с помощью устройства, взаимодействие с ним не менее важны, чем впечатление. Не случайно нынешнее повальное увлечение фотографированием самих себя в разные моменты жизни и выкладыванием личных фотографий в Интернете. Хотя подобные увлечения свойственны и другим возрастным группам, но для подростка виртуальная реальность подчас заменяет настоящую жизнь. Нередко

⁴⁹ Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. М. : Едиториал УРСС, 2005.

можно увидеть подружек, каждая из которых увлеченно всматривается в экран телефона. Масс-медиа, особенно молодежное телевидение, по мнению Е.Л. Омельченко, объединяет цифровой мир с образом молодого тела. Мобильный телефон, новые пакеты услуг от операторов, встроенная фотокамера наряду с атрибутами молодежного «прикида» указывают на привлекательность и сексуальность его владельца. Однако не все имеют доступ к высоким технологиям. Это порождает новый тип социальной дифференциации – между теми, кто хорошо знаком с техническими новинками и может себе их позволить, и теми, кто не знаком и не может⁵⁰.

Парадоксально, но мир через «очки» новых технологий воспринимается полнее. Молодое поколение, одним из агентов социализации которых оказался Интернет, а любимой игрушкой – оснащенный разными функциями мобильный телефон, постепенно утрачивает вкус к постоянным, устойчивым связям с реальностью. Интернет позволяет моделировать свою виртуальную реальность, расширять свой круг общения (именно общения, а не дружбы) до невероятных пределов. Описывая девиантогенные эффекты Интернета, Я. Костюковский утверждает: «Блогосфера, интернет-сообщества, множество «виртуальных миров», игры – эта реальность зависит от усилий и фантазии игрока, она обновляется желаемыми темпами и в заданном направлении ... Интернет ... дает возможность обрести то, чего многим не хватает в реальной жизни – славы, успеха, власти, богатства (пусть виртуального) и даже любви. Интернет наполнен мотивами, которые в искусстве всегда считались залогом успеха художественного произведения, – азарт, секс, насилие, наблюдение за чужой жизнью»⁵¹.

Исследования интернет-активности российских школьников, проведенные под руководством Г. Солдатовой, показали: у части школьников 11–16 лет Интернет начинает конкурировать с базовыми потребностями. Так, каждый десятый «часто» или «довольно часто» «не спит и не ест из-за Интернета». Частично Интернет заменяет собой реальное окружение: каждый четвертый смог вспомнить случаи, когда пренебрегал семьей, друзьями или школой ради пребывания в сети. Каждый десятый делает это часто или достаточно часто. В группе риска интернет-зависимости – 11 % российских школьников.

Формирование зависимости определяется содержанием деятельности в сети. Исследователи выделяют три основные группы пользователей: «ботаники» – те, кто использует сеть для учебы и асинхронного онлайн-общения, «универсалы» и «потребители онлайн-контента», т.е. испытывающие интерес к любому общению и контенту в Интернете. «Универсалы» еще и часто играют в Сети. От 10 до 38 % детей в разных регионах России заявили, что «живут в Интернете». Время, проводимое подростками в Сети, колеблется от 10–20 минут до 5–10 (!) часов⁵². Что касается поиска в Сети информации для учебы, подготовки к докладам, то полезность подобной практики вызывает сомнения. Преподавателям хорошо знакомо явление использования готовых текстов, «скаченных» из Интернета, при полном непонимании содержания. «Скачивание» музыки и фильмов снижает их

⁵⁰ Омельченко Е.Л. Начало молодежной эры или смерть молодежной культуры? «Молодость в публичном пространстве современности // Журн. исслед. социальной политики. 2006. Т. 4, № 2. С. 172–173.

⁵¹ Костюковский Я. Девиантогенные эффекты Интернета // Девиантность в обществе потребления / под ред. Я.И. Гилинского, Т.В. Шипуновой. СПб. : Алеф-Пресс, 2012. С. 272.

⁵² Солдатова Г.В., Рассказова Е.И. Из-за Интернета я не ел и не спал // Дети в информационном обществе. 2011. № 9. С. 22–29.

значимость для потребителей, делает их одноразовыми, поскольку скорость скачивания и быстрота появления нового контента не позволяет вернуться и что-то пересмотреть или прослушать еще раз ¹.

В целом широкое использование Интернета подростками ведет к риску утраты адекватности, связи с реальной жизнью, к возникновению сложностей с построением долгосрочных, эмоционально насыщенных связей, к хаотизации картины мира. Первичные связи – с семьей, друзьями – возвращают способность понимать и принимать другого человека как целостный образ, ставить себя на его место. Появление этой способности является необходимым условием формирования личности. Преобладание поверхностных связей, в основе которых лежит собственный интерес, которые можно в любой момент оборвать, если они больше не интересны, не могут способствовать возникновению способности к сопереживанию, а напротив, стимулируют индивидуализм, замыкая человека на самом себе по принципу: «Существенно только то, что мне интересно». Профессор кафедры синаптической фармакологии колледжа Линкольна в Оксфорде и ведущий нейрофизиолог леди Гринфилд в своем выступлении в палате лордов Великобритании в 2009 году заявила, что сайты типа Facebook инфантилизируют мышление. Опыт, который дети переживают в социальных сетях, «лишен связной последовательности и долгосрочной значимости», что и приводит к «инфантилизации» поколения. Мышление представителей этого поколения может характеризоваться такими признаками, как слабая способность к концентрации внимания, склонность к сенсационности, неспособность к эмпатии и неустойчивое самосознание ².

Интернет сегодня стал одним из ведущих источников информации. Самое интересное и полезное около половины подростков узнают на сайтах в Интернете, более 30 % – в социальных сетях. Примечательно, что такие же проценты (более 30) пришлось на родителей и родственников. Свободное время у компьютера проводят 43 % «трудных» (состоящих на учете в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних) и 38,4 % «обычных» школьников. Нельзя исключать возможности того, что подростки несколько занижают значимость общения с компьютером и пребывания в Сети, реагируя на осуждение родителями и учителями такого времяпрепровождения. Однако нельзя сказать, что сами подростки совсем не отдают себе отчета в поверхностности общения в Сети. С друзьями и знакомыми по Интернету делятся проблемами только 3,9 % «трудных» и 2,6 % «обычных» подростков.

Современные технологии вытесняют из детских, подростковых и молодежных повседневных практик не только «живое» общение, но и сам выход на улицу, посещение друг друга, что в прежние годы было широко распространено. Сегодня своя комната и личные средства коммуникации превращаются в приватное пространство, практически изолируя ребенка от семьи при физическом нахождении под родительским контролем. В разрушение территориальных связей кроме новых технологий вносят свой вклад и социальная дифференциация, и разделение школ на «лучшие» и «отстающие», лицеи и гимназии. Нередко ребенок посещает школу вдали от дома, тогда с друзьями и одноклассниками проще об-

¹ Костюковский Я. Девиантогенные эффекты... С. 283.

² Там же. С. 280.

щаться по телефону или через Интернет. Последнее, конечно, касается в основном больших городов.

В целом по результатам исследования можно сделать вывод, что современные подростки по-прежнему хотят и любят быть со своими друзьями, ориентируются на их мнение, связывают с друзьями лучшие моменты своей жизни с небольшим отрывом от семьи. Но отношения, построенные на принципах индивидуализма и конкуренции, из делового мира взрослых активно переносятся в подростковую среду. Ребята жалуются на неискренность, подлость, предательство, эгоизм, высокомерие, презрение: «в наше время каждый сам за себя», «даже лучший друг может тебя предать, если это будет очень необходимо для его интересов». Приведенный анализ деформаций культурного пространства подростковых общностей, несмотря на свою схематичность, отражает, на наш взгляд, основные изменения, произошедшие в этом пространстве за последние десятилетия. Что нам, взрослым, делать с этим – вопрос, требующий взвешенных, но быстрых (ибо изменения происходят стремительно) и (главное!) согласованных решений педагогов, родителей и экспертов. Но это – тема отдельного разговора.

Список использованной литературы

1. Волков, Ю.Г. Социология: История и современность [Текст] / Ю.Г. Волков, В.Н. Нечипуренко, С.И. Самыгин. – Ростов н/Д : Феникс, 1999.
2. Зубок, Ю.А. Социальная регуляция в условиях неопределенности. Теоретические и прикладные проблемы в исследовании молодежи [Текст] / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров. – М. : Academia, 2008.
3. История теоретической социологии [Текст] : в 4 т. / ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. – М. : Канон +, 2002.
4. Костина, А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества [Текст]. – М. : Едиториал УРСС, 2005.
5. Костюковский, Я. Девиантогенные эффекты Интернета [Текст] // Девиантность в обществе потребления / под ред. Я.И. Гилинского, Т.В. Шипуновой. – СПб. : Алеф-Пресс, 2012.
6. Омельченко, Е.Л. Начало молодежной эры или смерть молодежной культуры? «Молодость в публичном пространстве современности [Текст] // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4. – № 2.
7. Романов, А.А. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / А.А. Романов [и др.] ; под ред. А.А. Романова, С.А. Завражина. – Рязань, 2006. – 345 с.
8. Солдатова, Г.В. Из-за Интернета я не ел и не спал [Текст] / Г.В. Солдатова, Е.И. Рассказова // Дети в информационном обществе. – 2011. – № 9.
9. СССР. Автобиография [Текст] / под ред. К.М. Королева ; ЭКСМО. – СПб. : Митгард, 2010.
10. Хагуров, Т.А. Знакомые незнакомцы: «трудные» подростки и их «обычные» сверстники в зеркале эмпирического исследования [Текст] / Т.А. Хагуров [и др.] // Риски взросления в современной России: концепции и факты. Опыт социологического анализа : коллект. моногр. / под ред. Т.А. Хагурова. – М. : Ин-т социологии РАН ; Краснодар : Кубан. гос. ун-т ; Парабеллум, 2013.
11. Хагурова, Н.Е. Современная семья и воспитание (феноменология кризиса) [Текст] // Народное образование. – 2013. – № 7.
12. Ханипов, Р.А. Деликвентность: современные подростковые сообщества и насильственные практики [Текст] // СоцИс. – 2007. – № 12.

13. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 1999.

УДК 371.044.3

Е.И. Фастова

СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИОГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКА В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На основе историко-педагогического анализа обозначена тенденция ориентации зарубежного и отечественного образования на решение практических проблем, позволяющая определить сущностные характеристики социогуманитарной компетентности.

подросток, социогуманитарная компетентность, практикоориентированный характер образования, метод проектов, компетентностный подход, методологические основания исследования, гуманитарная парадигма.

Основываясь на росте свободы человека, становлении его субъектности и сохранении целостности, можно говорить о гуманитаризации современного общества. В этих условиях эффективная жизнедеятельность субъекта в социуме определяется его готовностью и высоким уровнем способности разрешать проблемы в сферах саморазвития и социального взаимодействия гуманитарно, безопасно для мира и человека, руководствуясь ценностями высшего духовного порядка, что, на наш взгляд, эксплицирует социогуманитарная компетентность подростка как разновидность жизненной компетентности личности.

Социальный контекст социогуманитарной компетентности раскрывает диалогическую взаимосвязь и интеграцию в общей структуре компетентностей процессов саморазвития и социального взаимодействия подростка. Гуманитарная сущность позволяет нам рассматривать социогуманитарную компетентность как гуманитарно-целостное новообразование в структуре личности подростка, детерминирующее особую способность руководствоваться ценностями высшего духовного порядка при решении проблем, возникающих в ходе его саморазвития и социального взаимодействия.

Как показало наше исследование, становление социогуманитарной компетентности исторически обусловлено развитием теории и практики образования, как зарубежного, так и отечественного.

На основе историко-педагогического анализа мы выявили тенденции в зарубежном и отечественном образовании, задающие ориентиры для определения сущностных характеристик социогуманитарной компетентности и определяющие в качестве методологии исследования гуманитарную парадигму и компетентностный подход. Это тенденции ориентации образования на решение жизненно практических проблем, на гуманизацию, социализацию и гуманитаризацию образования.

Формирование способности подростка к решению проблем и практических задач, подготовка к выполнению тех или иных социальных ролей являлись целями образования еще во времена первобытнообщинного строя. Практикоориентированный характер образования в ту эпоху проявлялся в подготовке к овладению жизненно необходимыми умениями и навыками, а условием педагогической деятельности выступал жизненный опыт старейших членов рода или племени, который передавался молодому поколению¹.

В школах Древнего Востока предлагались задания чисто практического характера: вычислялись объемы амбара и закрома, рассчитывались площадь участка поля или запасы продовольствия. Ученики школы писцов начиная с 12 лет работали в канцеляриях, выполняли простейшие обязанности чиновников².

Образование тесным образом было связано с реальной жизнью и носило прикладной характер также и в Древней Греции. В Спарте перизки получали навыки для занятия ремеслами и торговлей. В Афинах была особая школа для подростков – палестра, где проводились беседы на политические и нравственные темы³. Это можно считать началом гражданского образования, что было вполне объяснимо в условиях полисного устройства и установления античной демократии. Древнегреческий философ Сократ полагал, что стимулом развития жизненных потребностей и способностей личности является интерес к знаниям, содействующим практической деятельности человека.

Целью образования в Древнем Риме была подготовка активного члена общества. В грамматических школах 15-летние подростки готовились к политической или судебной деятельности, приобретали необходимые для этой деятельности ораторские навыки. По мнению римского ритора Квинтилиана, упражнение – один из главных методов воспитания наряду с подражанием и наставлением. Именно упражнение способствует приобретению подростками необходимых для жизни в обществе практических навыков.

Практическую ориентацию имели цеховые и гильдейские школы в Средние века. Рыцарская система образования предполагала обучение практическим навыкам: верховой езде, плаванию, владению оружием, охоте, стихосложению, игре на музыкальных инструментах.

Таким образом, и в древности, и в эпоху средневековья школьное воспитание было направлено на подготовку подростков к выполнению социальных ролей, к эффективной жизнедеятельности в социуме. Такие задачи требовали применения практико ориентированных методов образования. О необходимости применения таких методов говорилось в трудах деятелей эпохи Возрождения. Так, в своем труде «Опыты» Мишель де Монтень говорит об особом значении занятий, которые ведутся с учащимися не на слух, но через опыт, направляя и формируя их души не столько наставлениями, словами, сколько примерами и делами: «Пусть наш юноша научится не столько отвечать уроки, сколько претворять их в жизнь.

¹ Латышина Д.И. История педагогики и образования. М. : Гардарики, 2007. С. 9.

² Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. М. : Новая школа, 1994. С. 20–21.

³ Там же. С. 27–28.

Пусть он повторяет их в своих действиях»¹. Монтень призывал учеников учиться у представителей любой профессии и брать от каждого по его возможностям.

Источником познания и основой воспитания назвал опыт в своем труде «Мысли о воспитании» представитель английского Просвещения Джон Локк. Один из родоначальников эволюционизма Герберт Спенсер главную цель школьного образования видел в том, чтобы оно вооружало молодых людей знаниями, непосредственно связанными с основными видами деятельности человека, – с деятельностью, направленной на самосохранение, на добывание средств к жизни, на воспитание потомства, на выполнение социальных обязанностей и на досуг².

В XIX веке И.Г. Песталоцци, Г. Спенсер, Ф. Фрёбель стремились приблизить обучение и воспитание подростка к реальной жизни³.

На рубеже XIX–XX веков идеи педагогики, направленной на формирование у подростков способности к решению проблем и практических задач, получили воплощение в концепции Овида Декроли, в теории трудовой школы Г. Кершенштейнера, в педагогике действия В. Лая, в философии и педагогике прагматизма Д. Дьюи и В. Килпатрика.

Сущность концепции О. Декроли заключалась в положении «Школа для жизни, через жизнь». Согласно данной концепции, школьная программа должна концентрироваться вокруг центров интересов подростка: «Ребенок и его организация», «Ребенок и животные», «Ребенок и общество», «Ребенок и вселенная»⁴.

Более последовательно связь школы с реальной жизнью была выражена в концепции трудовой школы Г. Кершенштейнера, теоретика гражданского воспитания. Сущность детской природы в том, чтобы работать, творить, пробовать, познавать, переживать, изучать окружающую действительность. Практические занятия дети предпочитают книжному рассуждению. Школа Г. Кершенштейнера дает максимум умений, в ней как нигде значим личный опыт обучающегося. В школе учат наблюдать, сравнивать, экспериментировать, делать открытия⁵. Иллюстративный метод преподавания доктора Кершенштейнера дает большой простор для упражнения в навыках, для фантазии за счет вовлечения обучающихся в различные виды деятельности – такие, как рисование, лепка, изготовление пособий, карт, наглядных таблиц, коллекций, приборов из различных материалов (цветной бумаги, проволоки, жести, стекла, дерева). В этом Г. Кершенштейнер реализовал идеи, выдвинутые еще И.Г. Песталоцци⁶.

Близки к идеям Г. Кершенштейнера идеи и педагогика действия В. Лая. Принципами этой педагогики являются моделирование, проведение опытов, уход за растениями и животными, рисование, иллюстрирование, словесное и драматическое творчество, игры, танцы, гимнастика. В действии – причина успешного

¹ Монтень М. Опыты. URL : <http://azdesign.ru/Projects/AZLibrCD/893/b3a0f/books/001b1026.shtml> (дата обращения: 02.08.2013).

² Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования... С. 49.

³ Корнетов Г.Б. Каким быть образованию // Д. Дьюи. От ребенка к миру, от мира к ребенку. М. : Карапуз, 2009. URL : http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_Dewey_J_Atricles.htm (дата обращения: 03.08.2013).

⁴ Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования... С. 53.

⁵ Латышина Д.И. История педагогики... С. 71–72.

⁶ См.: Шацкий С.Т. Пед. соч. / под ред. И.А. Каирова [и др.]. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. Т. 2. С. 38.

обучения. Благодаря действию развиваются духовные и физические силы ребенка.

Считал школу организацией активной, личностно значимой жизнедеятельности, осуществляющей подготовку к жизни и включающей в себя сообщество исследователей, американский философ и педагог-реформатор конца XIX – начала XX века, основатель прагматизма Джон Дьюи. Рассматривая ребенка в качестве центра педагогической вселенной, он полагал, что «образование связано с практиками, существующими в повседневной (внешкольной) жизни, оно направлено на активное участие ребенка в социальной жизни; осуществляется с помощью социальных условий, которые стимулируют способности ребенка и побуждают действовать в качестве члена социального целого»¹. Такой подход реализовывал принцип Д. Дьюи «обучения посредством делания», что актуализирует значимость личностного опыта в процессе обучения. «Чтобы найти наиболее успешные способы воспитания, лучше всего обратиться к непосредственному опыту детей, когда известные знания становятся для них необходимостью»².

В работе «Школы будущего» Д. Дьюи описывает опыт Интерлакенской школы для мальчиков (Индианаполис), девизом которой было «научить детей жить». В другой его работе – «Школа и общество» – мысль о связи образования с реальной жизнью получила дальнейшее развитие. «Введение в школу различных видов деятельной работы приведет к полному обновлению школьного духа. Это даст школе возможность примкнуть к жизни, сделаться для ребенка обителью, где он будет учиться, не отрываясь от жизни»³. – писал Д. Дьюи.

Такой подход к образованию потребовал иных методов обучения. «Задача учителя – ввести живое, личное экспериментирование»⁴, – считал педагог и философ. Это вполне объясняет, почему в американской школе на рубеже XIX–XX веков «на ура» был принят метод проектов. Горячим сторонником проектного метода обучения являлся и Д. Дьюи.

В философии прагматизма в лице ее основателей Д. Дьюи и В. Килпатрика утвердилось мнение, что система образования должна опираться на практические импульсы; ее цель – помогать детям делать что-либо; ее цель – выявить силы ребенка, удовлетворить его интересы, подготовить к созиданию своей жизни. Прагматическая теория основывается на практицизме в выборе тем проектов: «Как стать хорошим покупателем», «Арифметика обыденной жизни» и др.⁵. Проектное обучение направлено на решение конкретных проблем и практических задач. Проект теснейшим образом связан с жизнью, с реальной действительностью.

Распространение проектного обучения в современной российской школе связано с переходом к компетентностным моделям личностно развивающего образования, реализация которых направлена на приобретение школьником способ-

¹ Корнетов Г.Б. Каким быть...

² Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / вступ. ст. В.В. Кумарина, предисловие И.И. Горбунова-Посадова // Нар. образование. 2000. № 8. С. 244–269.

³ Дьюи Д. Образование консервативное и прогрессивное // Демократия и образование : пер. с англ. М., 2000. URL : http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_Dewey_J_Atricles.htm (дата обращения: 03.08.2013).

⁴ John Dewey experience and education // The Kappa Delta Pi Lecture Series. N. Y., 1997. P. 33–50.

⁵ Латышина Д.И. История педагогики... С. 486–487.

ности к решению проблем в «ситуации неопределенности»¹ как ключевой характеристики компетентности.

В практике отечественного образования известным практицизмом характеризовались школы Петровской эпохи, что было тесно связано с потребностями реальной жизни и обусловлено содержанием и масштабностью реформ Петра Великого².

Более полно идеи связи образования с реальной жизнью нашли отражение в трудах российских педагогов и мыслителей XIX – начала XX века, в частности, в концепции религиозного философа и педагога В.В. Розанова, в советской педагогике 20-х годов XX века – в теории трудовой школы П.П. Блонского, в педагогической системе С.Т. Шацкого, в программах Государственного ученого совета при Наркомпросе (ГУС). Эти идеи во многом были созвучны положениям теории трудовой школы Г. Кершенштейнера, педагогики действия В. Лая, философии и педагогики прагматизма Д. Дьюи и В. Килпатрика.

Так, В.В. Розанов говорил о тесной связи школы и социума, полагая, что «оторванная от местной жизни школа, обучающая безотносительно к месту жительства ученика, никуда не годится»³. В.В. Розанов был сторонником включения ребенка в решение жизненно важных проблем. Ребенок должен не бояться искать, ошибаться, находить свое собственное решение задачи. Такие идеи были довольно революционны для российской педагогики XIX века.

Идеи о необходимости упражнять ребенка в решении проблем, возникающих в различного рода социальных ситуациях, когда требуется организовать реальную помощь товарищу, взрослому, родителю, получили свое развитие в творчестве «советского Песталоцци» – П.П. Блонского. В своей теории трудовой школы П.П. Блонский достаточно основательно приблизился к пониманию сущности компетентности, обосновав необходимость синтеза знания и действия, что может быть реализовано, по мысли педагога, в индустриальной трудовой школе⁴. Не менее актуальны и значимы для нас высказывания П.П. Блонского о слиянии школы с реальной жизнью, которое он рассматривал как педагогическую норму: «Школьники должны изучать саму жизнь: труд людей и их отношения между собой, мир окружающих предметов и явлений»⁵. Представляет для нас интерес также признание значимости практики в процессе обучения в трудовой школе. «Но эта практика – не на школьных задачниках и не на "придуманных" задачах, но на том счете, к которому вынуждает ребенка жизнь. И главная задача воспитателя, чтобы жизнь действительно вынуждала ребенка считать»⁶. Активный человек, по мнению П.П. Блонского, может быть воспитан только в деятельности, в перестройке окружающей действительности.

¹ Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.

² Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. 2-е изд., доп. СПб. : Кн. склад «Земля», Невский, 55, 1914. С. 166.

³ Цит. по: Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Оссовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. и средн. заведений. М. : Сфера, 1995. С. 17.

⁴ Блонский П.П. Трудовая школа. М. : Лит.-изд. отдел Нар. комиссариата по просвещению, 1919. Ч. 2. С. 6.

⁵ Цит. по: Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Оссовский Е.Г. Лекции... С. 70.

⁶ Блонский П.П. Трудовая школа. Ч. 1. С. 68.

Многие из идей, которые высказывал П.П. Блонский, разделял С.Т. Шацкий, создавший свою авторскую педагогическую систему. Ценными в контексте наших рассуждений являются мысли педагога о необходимости тесной связи школы с жизнью, обучения с производственным общественно необходимым трудом, о том, что познание жизни – одна из задач школы. Опираясь на опыт трудовых школ Швейцарии, Франции, Англии и Америки, С.Т. Шацкий признавал значимость личного опыта: «Школа есть место, где обрабатываются, систематизируются результаты своего личного опыта и приводятся в связь с результатами чужого»¹.

С.Т. Шацкий признавал ценность личного жизненного опыта воспитанников как опыта неорганизованного, но определенную роль в его методе играли и организованный опыт школы, а также законченный опыт (опыт расы, готовое знание). Установление связи между этими тремя видами опыта и соотнесение их с видами деятельности, составляющими основу жизни детского сообщества (физический труд, игра, искусство, умственный труд, социальная деятельность), составляет основу педагогической системы С.Т. Шацкого². Если опыт представляет собой исходную точку метода, то упражнение – его закрепляющая часть.

Ссылаясь на опыт американской школы и работы Д. Дьюи, С.Т. Шацкий говорил об изучении и использовании в советской педагогике 1920-х годов метода проектов. При этом им были отмечены такие достоинства данного метода, как организация практической работы, в процессе которой обучающиеся овладевают не только знаниями, но и навыками; возможность использования коллективной работы учащихся, при которой каждый выполняет определенную часть общей работы; школьники учатся планировать свою деятельность; то, что метод проектов позволяет установить связь теории и практики, развивает детский интерес, самостоятельность, инициативу, творчество, предоставляет возможность принять участие в проекте не только школьникам, но и учителям, жителям микросоциума. С.Т. Шацкий отмечал общественно полезный характер проектов, их нацеленность на решение возникающих в социуме проблем³.

Во многом позиции П.П. Блонского и С.Т. Шацкого соответствовали позиции официальной советской педагогике 1920-х годов, что нашло отражение в программах ГУС. Эти программы должны были устранить разрыв между учебными предметами и связать обучение с жизнью. Для этого использовались такие методы самостоятельного поиска и открытий, как эксперимент и метод проектов, которые должны были пробудить в ребенке пытливый интерес, научить его исследовать, искать ответы на поставленные вопросы, развивать умение жить в обществе.

Идеи зарубежной и отечественной педагогики конца XIX – начала XX века получили второе рождение в разработке компетентностных моделей личностно развивающего образования в современной России (труды В.А. Болотова, Н.М. Борытко, О.Е. Лебедева, В.В. Серикова, А.В. Хуторского и др.) и в принципах европейской и американской теории и философии образования – конструктивизме (Ш. Пиаже, Мерилл, Уилсон, Теслоу и др.). Положения о том, что познавательная деятельность представляет собой активный процесс конструирования обучающимися своего знания на основе сформированного ранее опыта, что познавательная деятельность взаимосвязана с реальной жизнью обучающихся, что процесс по-

¹ Шацкий С.Т. Пед. соч. ... Т. 2. С. 29.

² Там же. С. 93.

³ Там же. Т. 4. С. 53.

знания эффективен в условиях социальной активности учащихся¹, характерны и для компетентностных моделей личностно развивающего образования, и для философии конструктивизма.

Проведенный анализ позволяет нам выявить первую тенденцию в развитии теории и практики отечественного и зарубежного образования. Способность подростка к жизни в социуме рассматривалась как важнейшее личностное качество, на достижение которого были ориентированы образовательные системы разных исторических эпох. Для реализации этой образовательной цели предлагалось включение подростков в поиск, в исследование и решение значимых проблем, проблем окружающей действительности, решение которых связано с реальной ситуацией. Это задает нам первый ориентир в исследовании сущности социогуманитарной компетентности подростка и особенностей процесса ее становления, позволяет определить компетентностный подход как методологическое основание исследования.

Тенденции гуманизации, социализации и гуманитаризации зарубежного и отечественного образования будут обоснованы и раскрыты нами в последующих публикациях.

Список использованной литературы

1. Блонский, П.П. Трудовая школа [Текст]. – М. : Лит.-изд. отдел Нар. комиссариата по просвещению, 1919. – Ч. 1. – 109 с.
2. Блонский, П.П. Трудовая школа [Текст]. – М. : Лит.-изд. отдел Нар. комиссариата по просвещению, 1919. – Ч. 2. – 64 с.
3. Борытко, Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Текст] // Эйдос. – 2007. – С. 30.
4. Борытко, Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога: интернет-журнал СахГУ [Текст] // Наука, образование, общество. – 2007. – С. 30.
5. Дьюи, Д. Школы будущего [Текст] / Д. Дьюи, Э. Дьюи ; вступит. ст. В.В. Кумарина, предисловие И.И. Горбунова-Посадова // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 244–269.
6. Дьюи, Д. Образование консервативное и прогрессивное [Электронный ресурс] // Демократия и образование : пер. с англ. – М., 2000. – Режим доступа : http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_Dewey_J_Atricles.htm (дата обращения: 03.08.2013).
7. Дьюи, Д. Образование как задача общественной жизни [Электронный ресурс] // Демократия и образование : пер. с англ. – М., 2000. – Режим доступа : http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_Dewey_J_Atricles.htm (дата обращения: 03.08.2013).
8. Каптерев, П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели [Текст]. – 2-е изд., доп. – СПб. : Книжный склад «Земля», Невский, 55, 1914. – 214 с.

¹ Burden P.R., Byrd D.M. Methods for effective teaching. Promoting K-12 Student Understanding. Boston, USA, 2007. P. 14 ; Чошанов М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // А.В. Великанова [и др.]. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио. Серия Компетентностно ориентированный подход к образованию: образовательные технологии. Самара : Профи, 2002. Вып. 2 ; Пустовойтов В.Н. Идеи педагогики конструктивизма и тактика личностно ориентированной парадигмы образования. URL : <http://www.emissia.org/offline/2011/1539.htm> (дата обращения: 20.07.2013).

9. Корнетов, Г.Б. Каким быть образованию [Электронный ресурс] // Д. Дьюи. От ребенка к миру, от мира к ребенку. – М. : Карапуз, 2009. – Режим доступа : http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_Dewey_J_Atricles.htm (дата обращения: 03.08.2013).
10. Латышина, Д.И. История педагогики и образования [Текст]. – М. : Гардарики, 2007. – 526 с.
11. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
12. Монтень, М. Опыты. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://az-design.ru/Projects/AZLibrCD/893/b3a0f/books/001b1026.shtml> (дата обращения: 02.08.2013).
13. Пряникова, В.Г. История образования и педагогической мысли [Текст] / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин. – М. : Новая школа, 1994. – 96 с.
14. Пустовойтов, В.Н. Идеи педагогики конструктивизма и тактика личностно ориентированной парадигмы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2011/1539.htm> (дата обращения: 20.07.2013).
15. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
16. Фастова, Е.И. Становление социальной компетентности подростка в проектной деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2010. – 174 с.
17. Фрадкин, Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. и средн. заведений / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Оссовский. – М. : Сфера, 1995. – 160 с.
18. Чошанов, М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации [Текст] // А.В. Великанова [и др.]. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио. Серия Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии. – Самара : Профи, 2002. – Вып. 2. – 92 с.
19. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения [Текст] / под ред. И.А. Каирова [и др.]. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – Т. 2. – 476 с.
20. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения [Текст] / под ред. И.А. Каирова [и др.]. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – Т. 4. – 328 с.
21. Burden, P.R., Byrd David M. Methods for effective teaching. Promoting K-12 Student Understanding [Text] / P.R. Burden, D.M. Byrd. – Boston, USA, 2007. – 378 p.
22. John Dewey experience and education [Text] // The Kappa Delta Pi Lecture Series. – N. Y., USA, 1997. – 91 p.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 152.26

И.В. Кулишевская, Н.А. Фомина

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЕЕ ВЫРАЖЕННОСТИ

Статья посвящена актуальной проблеме современного общества – проблеме агрессивности. Представлены результаты исследования особенностей агрессивности студентов с различным уровнем ее выраженности, выполненного в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова. Проанализированы содержательно-смысловые и инструментально-стилевые составляющие агрессивности.

студент, свойство личности, системное образование, содержательно-смысловые (целые, мотивационные, когнитивные, продуктивные) характеристики, инструментально-стилевые (динамические, эмоциональные, регулятивные, рефлексивно-оценочные) компоненты.

На протяжении многих десятилетий развитие личности и ее свойств было и остается одной из самых актуальных проблем психологической науки и практики. Несмотря на то, что существует большое количество исследований, посвященных изучению вопросов природы личности, механизмов ее формирования и развития, важнейшие аспекты психологии личности, ее свойств, которые определяют деятельность, общение и поведение в различных сферах человеческой жизни, до сих пор еще не изучены.

К сожалению, в настоящее время наблюдаются тревожные тенденции развития общества в целом, в том числе и российского, связанные с негативизацией, фрустрацией, алкоголизацией и наркотизацией населения.

Девальвация морали, нравственности, культуры, господствование потребительских отношений между людьми, утверждение культа денег и т.п. оказывают неблагоприятное влияние на взаимодействие людей. Негативный отпечаток на развитие личности и поведение людей в различных сферах деятельности также накладывает пропаганда агрессии и насилия в средствах массовой информации. Все эти факторы способствуют увеличению числа эмоциональных расстройств и повышению агрессивности, приводящих к росту девиаций поведения, уровня преступности и деформации сознания общества в целом. Особую обеспокоенность вызывает тот факт, что в наиболее выраженной форме эти деструкции проявляются у подростков и молодежи.

В связи с этим проблема агрессивного поведения и агрессивности как склонности человека к подчинению других либо доминированию над ними, затрудняющей процесс межличностного взаимодействия и социализации личности и проявляющейся в различных формах агрессивного поведения, является очень актуальной и все больше привлекает внимание социологов, криминологов, психиатров и психологов.

В данной статье представлены результаты проведенного нами исследования агрессивности 180 студентов Рязанского государственного университета имени С.А Есенина в возрасте 18–22 лет.

Агрессивность студентов рассматривалась в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова как система связанных между собой содержательно-смысловых (установочно-целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных, рефлексивно-оценочных) характеристик ¹.

С помощью теста суждений «Агрессивность» А.И. Крупнова было обнаружено, что большая часть студентов, не осознавая сути и отрицательной роли данного свойства личности в процессе жизнедеятельности, достаточно агрессивна, особенно в ситуациях, касающихся личных интересов, удовлетворения личных потребностей и реализации собственных планов и намерений. Причем при проявлении агрессивности и получении ее результатов в лично значимой сфере жизнедеятельности они испытывают стенические эмоции удовлетворения, радости, восторга, гордости и т.п.

На основании уровней выраженности эргичности агрессивности, свидетельствующей о силе стремления к агрессивному поведению, частоте и устойчивости проявления этого свойства среди студентов были выделены группы более (62 % выборки) и менее (21 %) агрессивных студентов, а также промежуточная между ними группа (17 %) со средним уровнем выраженности агрессивности (рис. 1).

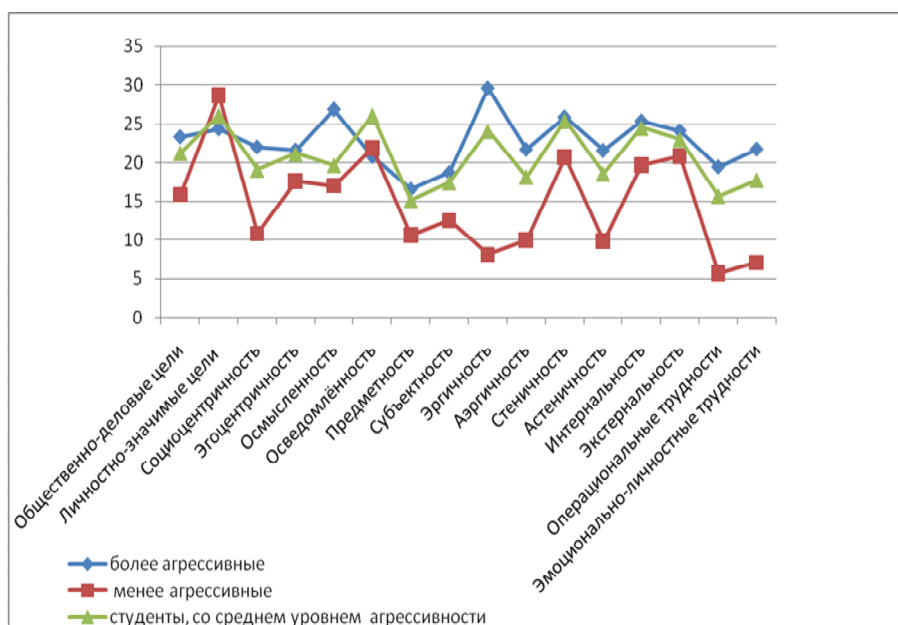


Рис. 1. Особенности и уровни выраженности и доминирования переменных агрессивности студентов

¹ Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности : сб. науч. тр. М. : РУДН, 1988. С. 32.

Установлено, что у **менее агрессивных студентов** в *содержательно-смысловом блоке* агрессивности доминируют агармонические переменные установочно-целевого (лично значимые цели), мотивационного (эгоцентричность) и когнитивного (осведомленность) компонентов при отсутствии статистически значимых различий в продуктивном компоненте между предметностью и субъектностью (табл. 1). Это свидетельствует о том, что проявления агрессивности у группы менее агрессивных студентов в равной мере наблюдается как в личной, так и общественно значимой сферах жизнедеятельности. При этом они реализуют данное свойство неосознанно, глубоко не понимая сущности и значения этого свойства личности, ориентируясь лишь на поверхностные житейские представления о нем, руководствуясь, прежде всего, личными потребностями и мотивами.

Т а б л и ц а 1

Выраженность и доминирование переменных агрессивности менее агрессивных студентов

Компонент	Переменные	Среднее значение	t-критерий Стьюдента	Значимость различий (p)
Установочно-целевой	Общественно-деловые цели	15,88	4,955	0,00
	Лично значимые цели	28,68		
Мотивационный	Социоцентричность	10,82	3,036	0,003
	Эгоцентричность	17,6		
Когнитивный	Осмысленность	17,05	2,176	0,03
	Осведомленность	21,94		
Продуктивный	Предметность	10,62	0,77	0,54
	Субъектность	12,51		
Регуляторный	Интернальность	19,71	0,39	0,697
	Экстернальность	20,91		
Динамический	Эргичность	8,11	1,208	0,22
	Аэргичность	10,02		
Эмоциональный	Стеничность	20,77	4,395	0,00
	Астеничность	9,88		
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	5,68	0,83	0,587
	Эмоционально-личностные трудности	7,05		

Примечание. Достоверные различия выделены жирным шрифтом и серым фоном.

В *инструментально-стилевом блоке* значимые различия обнаружены только между переменными эмоционального компонента: стеничность более чем в 2 раза выше астеничности. При реализации агрессивности в процессе межличностного взаимодействия, деятельности и общения студенты испытывают положительные эмоции радости, удовлетворения, восхищения и т.д. Этот факт не может не настораживать, так как удовлетворение от агрессивных действий для достижения желаемого результата может являться неким катализатором для повторных деструктивных проявлений, закрепляя тем самым модель агрессивного поведения, опасного для общества и оказывающего неблагоприятное влияние на развитие самой личности.

Значимые различия между гармоническими и агармоническими переменными динамического (эргичностью и аэргичностью), регуляторного (интернальностью и экстернальностью) и рефлексивно-оценочного (операциональными и эмоционально-личностными трудностями) компонентов отсутствуют. Это свидетельствует о том, что менее агрессивные студенты в одних ситуациях стремятся проявить агрессивность для достижения желаемой цели или результата, в других, наоборот, не желают прибегать к деструктивным формам взаимодействия. Источник своей агрессивности они склонны видеть в равной мере как в самих себе, так и во внешних обстоятельствах и окружающих людях, т.е. в одних случаях они берут на себя ответственность за проявления агрессивности и активно регулируют этот процесс, а в других перекалывают ее на других. При реализации агрессивного поведения у них немного операциональных трудностей, связанных с нехваткой навыков реализации и эмоционально-личностных проблем из-за тревожности и неуверенности в себе (хотя последних все же чуть больше).

У **более агрессивных студентов** *содержательно-смысловой блок* агрессивности в целом слабо выражен, в нем доминирует осмысленность и не обнаружены статистически значимые различия между гармоническими и агармоническими переменными установочно-целевого, мотивационного и продуктивного компонентов (табл. 2). Это может свидетельствовать о том, что, проявляя агрессивное поведение в различных ситуациях, они вполне осознают возможные последствия своих деяний. Эти студенты проявляют достаточную агрессивность как в ситуациях, касающихся их личных интересов, удовлетворения личностно значимых потребностей и реализации собственных планов и намерений, так и в ситуациях, имеющих общественную значимость, для достижения социально оправдываемых, с их точки зрения как агрессоров, целей. Возможно, недостаточная сформированность или противоречивость смысловой сферы личности данной группы студентов и оказывает влияние на актуализацию ими агрессивных деструктивных поведенческих реакций.

Особенности выраженности и доминирования переменных агрессивности у более агрессивных студентов

Компонент	Переменные	Среднее значение	t-критерий Стьюдента	Значимость различий (p)
Установочно-целевой	Общественно-деловые цели	23,36	0,13	0,88
	Личностно значимые цели	24,39		
Мотивационный	Социоцентричность	22,03	0,603	0,55
	Эгоцентричность	21,65		
Когнитивный	Осмысленность	26,86	4,35	0,00
	Осведомленность	20,83		
Продуктивный	Предметность	16,55	1,438	0,148
	Субъектность	18,71		
Регуляторный	Интернальность	25,37	1,327	0,182
	Экстернальность	24,15		
Динамический	Эргичность	29,55	4,79	0,00
	Аэргичность	21,72		
Эмоциональный	Стеничность	25,86	3,512	0,00
	Астеничность	21,59		
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	19,47	0,589	0,521
	Эмоционально-личностные трудности	21,77		

Примечание. Достоверные различия выделены жирным шрифтом и серым фоном.

В *инструментально-стилевом аспекте* статистически значимо различаются показатели переменных динамического и эмоционального компонентов: доминируют эргичность, свидетельствующая о стремлении к агрессии, о частом проявлении, силе и устойчивости данного свойства, и стеничность, характерная и для всей выборки в целом, и для группы менее агрессивных студентов, указывающая на получение положительных эмоции при проявлении агрессии, способствующее постепенной утрате эмоциональной восприимчивости к агрессии и признакам чужой боли и увеличивающее вероятность проявления агрессивных действий впоследствии.

Отсутствие статистически значимых различий между переменными внутри регуляторного и рефлексивно-оценочного компонентов агрессивности у данной группы студентов, как и у всей выборки, и у менее агрессивных, указывает на то, что в одних случаях они берут на себя ответственность за проявления агрессивности,

а в других перекладывают ее на других людей или внешние факторы, встречаясь как с нехваткой навыков, так и с эмоционально-личностными трудностями в процессе реализации агрессивного поведения (при этом количество трудностей различного рода у более агрессивных значительно больше, чем у менее агрессивных).

Сравнительный анализ выраженности переменных различных компонентов агрессивности показал, что у более агрессивных студентов по сравнению с менее агрессивными ярче выражены показатели всех переменных, за исключением агармонических характеристик установочно-целевого (личных целей) и когнитивного (осведомленность) компонентов. Причем показатели эргичности и трудностей при реализации ими агрессивности в 3 раза выше, чем в группе менее агрессивных, в то время как у менее агрессивных студентов более выражены личностно значимые цели и простая осведомленность об агрессивности (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Сравнительный анализ выраженности переменных компонентов агрессивности у студентов с различным уровнем ее выраженности

Компонент	Переменные	Уровень агрессивности		t-критерий Стьюдента	Значимость различий (p)
		более выраженный	менее выраженный		
Установочно-целевой	Общественно-деловые цели	23,36	15,88	3,791	0,00
	Личностно значимые цели	24,39	28,68	3,505	0,00
Мотивационный	Социоцентричность	22,03	10,82	-4,900	0,00
	Эгоцентричность	21,65	17,6	6,288	0,00
Когнитивный	Осмысленность	26,86	17,05	2,265	0,02
	Осведомленность	20,83	21,94	1,941	0,061
Продуктивный	Предметность	16,55	10,62	2,303	0,02
	Субъектность	18,71	12,51	2,16	0,02
Регуляторный	Интернальность	25,37	19,71	6,051	0,00
	Экстернальность	24,15	20,91	2,138	0,00
Динамический	Эргичность	29,55	8,11	6,528	0,00
	Аэргичность	21,72	10,02	5,109	0,00
Эмоциональный	Стеничность	25,86	20,77	2,672	0,00
	Астеничность	21,59	9,88	5,170	0,00
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	19,47	5,68	8,745	0,00
	Эмоционально-личностные трудности	21,77	7,05	8,785	0,00

Примечание. Достоверные различия выделены жирным шрифтом и серым фоном.

Это еще раз подтверждает сильное осознанное стремление к проявлению агрессивного поведения и сформированность агрессивности как устойчивого свойства личности в целом у представителей группы более агрессивных и возможность проявления данного свойства менее агрессивными студентами при стремлении достичь личностно значимых целей в силу недопонимания и недооценки значения этого для их жизни и деятельности и для окружающих.

Таким образом, анализ представленных результатов проведенного нами исследования агрессивности студентов позволяет утверждать, что, к сожалению, большинству студентов присуще это свойство личности. В связи с этим необходима целенаправленная, систематическая и серьезная работа педагогов, психологов, кураторов учебных групп и самих студентов по снижению агрессивности, от которой во многом зависят дальнейшая жизнь, эффективная деятельность и развитие их самих, окружающих их людей и общества в целом. Представленные эмпирические данные и сделанные на их основе выводы призваны оказать помощь в разработке программ профилактики и коррекции агрессивного поведения молодого поколения.

Список использованной литературы

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль [Текст]. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001.
2. Бэрон, Р. Агрессия [Текст] / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2001.
3. Исаева, И.С. Индивидуально-типологические особенности общительности и агрессивности курсантов военного вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
4. Крупнов, А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств [Текст] // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности : сб. науч. тр. – М. : РУДН, 1988.
5. Крюченкова, А.Б. Специфика соотношения агрессивности со свойствами темперамента у юношей и девушек [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010.

УДК 152.27

С.А. Завражин

НЕКОТОРЫЕ МЕТАФИЗИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

В статье предпринимается попытка обозначить редко упоминаемые в научной литературе риски разрушительной активности детей, лежащие в непроявленной реальности.

деструктивность, психосфера, мифологическое мышление, духовные способности, непроявленная реальность, трансгрессия.

Древние космогонии указывают на сложную, многоуровневую структуру мироздания. К примеру, в Агни Йоге выделяется семь планов (миров) бытия: физический, эфирный, астральный, ментальный, огненный, буддхический и атмический. Каждый из них отличается специфическими энергетическими характеристиками. Идея многомерности Вселенной, высказанная в мифологических космогонических воззрениях, получила научное подтверждение в трудах современных ученых – Д. Бома, Ф. Капры, Ст. Хокинга, Г.И. Шипова и др.

Человек как микрокосм, изоморфный макрокосму универсума, также многомерен. Кроме физико-химического, биологического, социального, психического сегодня исследователи выделяют культурный, экзистенциальный, трансцендентный (духовный), энергетический, космический уровни человеческого бытия, которые находятся в реципрокных связях с различными планами мироздания. Поэтому, как полагает основатель трансперсональной психологии С. Гроф, каждый человек имеет потенциальную возможность при определенных обстоятельствах «подключиться» к тем или иным уровням космической сети и сознательно пережить любой аспект ее существования (телепатия, проскопия, ясновидение и др.).

Таковыми способностями, по мнению видных исследователей архаических культур, в частности Л. Леви-Брюля, Э. Тайлора, Д.Д. Фрезера, М. Элиаде, обладали первобытные люди, не отделявшие познающего от познаваемого, живущие с ощущением мистической всесвязанности сущего, убежденные в кровном родстве всех форм жизни.

Архаик не только воспринимал непосредственно данные ему вещи и явления, но и был уверен в существовании каких-то иных сущностей, скрытых за ними. Эти сущности могут покровительствовать, помогать, а могут и вредить. Первые олицетворяли положительный ценностный аттрактор (силы Добра, Света), вторые – отрицательный (силы Зла, Тьмы). Причем человек реликтового (мифологического) мышления был абсолютно убежден, что невидимые сущности первичны, а видимые – вторичны и полностью зависят от первых. Отсюда вытекало стремление архаика заручиться поддержкой сущностей из непроявленного мира в своих интересах, что оборачивалось формированием прочной аддикции от них и связанных с ней эмоциональных состояний разной модальности.

Способности вступать в «диалог» с потусторонним миром с развитием рационального типа мышления, ориентированного на восприятие только «видимой части» мироздания, постепенно утрачивались. Однако в свернутом виде они присутствуют в психосфере современного человека, которая представляет собой пограничную область взаимодействия эмпирической реальности и «имплицитного мира» (Д. Бом). Примерно так же трактовал психику К.Г. Юнг, подчеркивая, что она есть континуум сознательных и бессознательных компонентов при непрерывном обмене энергией между ними. Глубинные содержания бессознательного составляют, по Юнгу, архетипы – своего рода паттерны непроявленного мира, которые, эксплицируясь, в значительной степени определяют направленность поведения индивидуума. «Архетип, – писал Юнг в «Психологических аспектах архетипа матери», – сам по себе пуст и чисто формален, он не что иное, как предопределенная способность, возможность представления, данная a priori». Ученый подчеркивал, что «архетипы "изначальны" в том смысле, что они свойственны человеческому роду как таковому и, если они когда-либо были созданы, их начало должно было хотя бы совпадать с началом вида. Они являются "человеческим ка-

чеством" человеческого существа, специфически человеческой формой, которую принимают его действия. Эта форма передается по наследству и существует уже в плазме зародыша»¹.

В архетипах, полагал Юнг, заключен как могущественный потенциал конструктивного развития личности, так и огромный заряд разрушительности. На скрытые хранилища Добра и Зла должен быть пролит свет сознания, тогда у человека появляется реальный шанс продуктивно использовать их колоссальную энергию. Юнг призывал наладить контакт со своей архетипической природой (т.е. энергиями непроявленной реальности), что довольно сложно сделать человеку, находящемуся в сетях рационального, секулярного мышления, расщепленной экзистенции.

Между тем психика ребенка, не подвергшегося еще принудительной инкультурации, погруженная в стихию бессознательного, сохраняет непродолжительное время способность к целостному (мифологическому) восприятию, получению информации из запредельного мира, контакту с населяющими его сущностями.

Известно, что сохранение детскости, т.е. естественности, холистического, принимающего восприятия мира, отличает гениев. В культуре Античности слово «гений» означало духа-хранителя человека. Дети – непризнанные гении этого мира – прирожденные философы, созерцатели, интуиты, мистики, духовидцы, лиминальные существа, находящиеся между логическим и прологическим измерениями. Их духовные способности, принимающие форму мудрости, прозорливости, биллокальности, искренности чувств, безусловной любви, единения с мирозданием, ви деня невидимого, значительно превышают таковые у взрослых.

Дети как существа с выраженным образным, мифологическим мышлением подвержены следующим рискам утраты состояния гармонии и скольжения в сторону деструктивных форм самоосуществления: 1) оказаться непонятыми, отверженными со стороны родителей; 2) стать предметом травли (буллинга) со стороны сверстников; 3) превратиться в духовных нарциссов – претендующих на духовную исключительность эгоистических деспотов; 4) стать жертвой деструктивных сущностей имплицативного мира, использующих для проникновения в психосферу каналы бессознательного.

Рассмотрим чуть подробнее названные риски.

Детям, получающим информацию из «тонкого мира», свойственно делиться своими переживаниями прежде всего с родителями. Если такие переживания игнорируются или, хуже того, высмеиваются, то дети «закрываются», а их духовные способности начинают увядать. Чтобы оставаться любимыми, соответствовать родительским ожиданиям, им приходится отказываться от «неодобренного знания», «неодобренных чувств», т.е. подавлять себя, недоверять себе, что объективно ведет к стремительному росту теневой стороны личности, накоплению разрушительной энергии.

Духовные способности могут стать для ребенка источником смутения, тревожности, вины, стыда, алекситимии, которые возбуждают его родители, давая ему так или иначе понять, что лучше бы он был такой, как все, и не доставлял своей феноменальностью массу дополнительных неудобств.

¹ Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. Минск : Харвест, 2004. С. 213–214.

В школе такие дети вызывают страх и агрессию сверстников, раздражение учителей, нередко принимающих духовную одаренность за психическую патологию.

Сегодня, в условиях эгодоминирующего этоса, духовные способности трактуются отдельными детьми как несомненное их преимущество перед сверстниками, которое должно быть использовано для самовозвышения, подпитки инфляционной грандиозности, как особое право на эксплуатацию окружающих («ведь я духовнее тебя!»). Они начинают считать себя избранными, полагая, что поддержка метафизических сил гарантирует им перманентное восхищение, непобедимость и вседозволенность. Духовные нарциссы убеждены, что другие будут постоянно отзеркаливать их непостижимую одаренность. Ориентация на манипулятивное применение духовной энергии разрушает ее. Духовный нарциссизм содержит в себе реальную опасность трансгрессии – эффекта сужения сознания, заключающегося в компульсивном стремлении к нарушению культурных норм на основе иллюзорного представления о всемогуществе.

Дети, как лиминальные существа, находящиеся на перекрестке эмпирического и имплицитного измерений, по мнению некоторых исследователей (в частности, Р. Брюса), более, чем взрослые, уязвимы при воздействии негативных сущностей из запредельного².

О вторжении злых духов в ребенка могут говорить не поддающиеся разумному объяснению радикальные изменения в его поведении. Вот как описывает Р. Брюс такие перемены, свидетелем которых он стал: «Помню, я зашел к соседу по какому-то делу, мы разговорились и в скором времени коснулись темы ночных страхов. Пятилетний сын соседа, видимо, играя в одном ему понятные игры, прыгнул в сторону от меня и ударился о кирпичную стену. Увлеченный игрой, он смеялся и кричал, не замечая, что ушибся и набил себе синяк.

Мать, беспокоясь о сыне, сказала, что он вот уже несколько месяцев ведет себя неадекватно, – с того самого времени, как пережил ряд необъяснимых ночных страхов. В течение всего этого времени, сказала она, он кричал, плакал, вставал во сне, обильно потел, но полностью так никогда и не просыпался, даже когда они будили его, пытались утешить. Он отталкивал их, сопротивлялся и пребывал, казалось, в каком-то другом мире, в мире своих сновидений. Ничто не помогало, так что они начали носить его по всему дому, качая на руках, пока он не успокоился и не заснул.

После всех этих ночных ужасов его поведение резко изменилось. Он стал более требовательным, чрезмерно активным, неконтролируемым, подверженным быстрым сменам настроения, в то время как все чувства его словно притупились. Он постоянно требовал внимания к себе, если этого внимания ему не оказывали, вопил и становился агрессивным. Он словно сосредоточился в самом себе и меньше обращал внимания на окружающий мир»³.

Находясь под постоянным и длительным влиянием духовной нечисти, дети, по наблюдениям Р. Брюса, могут входить в состояние одержимости, когда они полностью теряют контроль над собой и способны на любые гетеро- или ауто-

² Брюс Р. Психическая защита: Руководство по изучению и преодолению невидимых влияний. М.: София, 2011. С. 126.

³ Там же. С. 134.

агрессивные действия. Поселившаяся в ребенке темная невидимая сила может полностью завладеть им, и тогда он станет ее послушным проводником⁴.

Уместно заметить, что данная точка зрения стыкуется с представлениями древних славян о способности нечестивых духов вселяться в детей, в первую очередь, новорожденных. Известный исследователь славянской мифологии А.Н. Афанасьев писал по этому поводу: «Едва родится дитя, как они (коварные духи. – З.С.) уже изыскивают средства овладеть им; поэтому надо, как можно скорее, освятить его крещением. В противном случае того и смотри, что некрещеный ребенок пропадет из дому: девочка обратится в русалку, а мальчик в лешего»⁵.

Крещение и другие христианские ритуалы и современными исследователями⁶ воспринимаются как мощная защита от атак злых духов.

Список использованной литературы

1. Афанасьев, А.Н. Поэтические воззрения славян на природу [Текст] : в 3 т. – М. : Современный писатель, 1995. – Т. 3. – 416 с.
2. Бом, Д. Квантовая теория [Текст]. – М. : ЁЁ Медиа, 2012. – 724 с.
3. Брюс, Р. Психическая защита: Руководство по изучению и преодолению невидимых влияний [Текст]. – М. : София, 2011. – 320 с.
4. Гроф, С. Космическая игра: Исследование рубежей человеческого сознания [Текст] : пер. с англ. О. Цветковой. – М. : АСТ, 2004. – 248 с.
5. Капра, Ф. Дао физики [Текст]. – М. : София, 2008. – 416 с.
6. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении [Текст]. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.
7. Тайлор, Э.Б. Первобытная культура [Текст]. – М. : Политиздат, 1989. – 573 с.
8. Фрезер, Д.Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии [Текст]. – М. : Политиздат, 1986. – 703 с.
9. Хогинг, Ст. Мир в ореховой скорлупе [Текст] : пер.с англ. А.Г. Сергеева. – СПб. : Амфора, 2007. – 218 с.
10. Шипов, Г.И. Мир устроен гораздо сложнее, чем мы себе представляем [Текст] // Новое мировоззрение. – 2003. – № 1. – С. 4.
11. Элиаде, М. Тайные общества: Обряды инициации и посвящения [Текст]. – Киев : София ; М. : Гелиос, 2002. – 352 с.
12. Юнг, К.Г. Душа и миф: шесть архетипов [Текст]. – Минск : Харвест, 2004. – 400 с.

⁴ Брюс Р. Психическая защита... С. 125–137.

⁵ Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу : в 3 т. М. : Современ. писатель, 1995. Т. 3. С. 154–155.

⁶ Брюс Р. Психическая защита... С. 315.



Страницы истории

УДК 378.937

И.Н. Аллагулова

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Представлен историко-генетический анализ становления и развития математического образования в педагогических учебных заведениях дореволюционной России (до октября 1917 года), позволивший определить его специфику в условиях реализации двух основных моделей.

история математического образования, педагогическое образование, подготовка будущего педагога.

Историко-педагогическое познание развития отечественного математического образования будущего педагога в вузе обусловлено сложившейся в современной педагогической науке тенденцией поиска оптимальных путей реформирования высшей школы, предполагающих ее обновление с сохранением лучших национальных культурно-педагогических традиций.

Содержание понятия «развитие отечественного математического образования будущего педагога в вузе» рассматривается в контексте эволюции единой системы образования России. «Образование» как специальный термин появился в XVIII веке (введен Н.И. Новиковым). Достаточно длительный период до этого вместо «образования» на Руси и в России пользовались понятиями «книжность», «научение», «духовная культура», «просвещение».

В развитии отечественного математического образования будущего педагога в вузе выделяются две основные модели – «университетская» и «специализированная». В дореволюционный период они находили большее взаимодействие и были более взаимообусловлены. В данной связи в основу периодизации нами положены следующие критерии: изменения в цели и содержании математического образования в соответствии с изменениями нормативно-правовой основы высшего образования, в первую очередь университетского; изменения подходов

к подготовке будущего педагога в специализированных высших учебных заведениях.

Зарождение математического образования будущего педагога связано с основанием в Москве в 1685 году первого высшего общеобразовательного учебного заведения – Эллино-греческой академии. Ведущими преподавателями академии были братья Иоанникий (1633–1717) и Софроний (1652–1730) Лихуды, считающиеся основателями общего высшего образования в нашей стране. В 1701 году название академии изменилось на Славяно-латинскую, а с 1775 по 1814 годы она действовала как Славяно-греко-латинская академия»⁸.

Отметим, что математика отдельным курсом в данном учебном заведении не преподавалась. Лишь отдельные сведения наряду с «диалектикой», «малой логикой» (аристотелевская силлогистика), «большой логикой» (теория познания, семиотика, принципы научного доказательства), натурфилософией (перипатетическая физика, астрономия, сведения по химии), «пневматикой» (психология) и метафизикой (учение о принципах бытия, доказательства существования Бога) включались в философский курс, читаемый в течение двух лет (4 семестра).

Первое печатное руководство по арифметике – «Краткое и полезное руководство во арифметыку» Ильи Федоровича Копиевича, или Копиевского, родом из Белоруссии, – было издано по инициативе Петра I в Голландии в 1699 году. «Однако это издание не пользовалось популярностью, поскольку не шло ни в какое сравнение с "Арифметикой" Л. Магницкого, которая под названием "Арифметика сиречь наука числительная" вышла в 1703 году в Москве. Более полувека этот фундаментальный труд Л.Ф. Магницкого не имел равных в России»⁹.

Леонтий Филиппович Магницкий (1669–1739) – отечественный математик, педагог – был одним из самых знаменитых выпускников академии. Он составил первую в России учебную энциклопедию по математике «Арифметика, сиречь наука числительная с разных диалектов на славенский язык переведена и во едино собрана, и на две книги разделена», изданную тиражом в 2400 экземпляров. «Как учебник эта книга более полувека употреблялась в школах благодаря научно-методическим и литературным достоинствам: систематическому изложению курса математики, наличию общих рассуждений на математические темы в стихотворной форме, иллюстрациям, приведению к каждому новому математическому правилу простых примеров, большого числа решенных задач и упражнений, их обличению в практическую форму»¹⁰.

В 1724 году в Петербурге была создана Академия наук, которой предполагалось поручить не только исследовательские, но и учебные функции, вследствие чего при ней были учреждены университет и гимназия. «Академия наук состояла из трех классов (отделений): математического, физического и гуманитарного. Математический класс делился на четыре кафедры: одна кафедра отводилась для математики, другая – для астрономии, географии и навигации и две – для механики. Университет включал только юридический, медицинский и философский факуль-

⁸ История педагогики : учеб. для аспирантов и соискателей степени канд. наук / под ред. акад. РАО Н.Д. Никандрова. М. : Гардарики, 2007. С. 130.

⁹ Кузнецова И.С. Взгляд в прошлое и проблемы современного математического образования // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. 2012. Вып. 11. С. 7–8.

¹⁰ Колягин Ю.М. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль. М. : Просвещение, 2001. С. 20.

теты»¹¹. Отметим, что математическое образование доминировало в академической образовательной системе в силу чрезвычайно сильного «кадрового состава академиков-математиков, которые одновременно являлись преподавателями академических учебных заведений»¹².

С основанием Академии наук Петербург приобрел статус основного центра развития отечественной математики и математического образования.

Перспективы развития математического образования будущего педагога в Москве открылись в связи с учреждением по инициативе Михаила Васильевича Ломоносова Московского университета в 1755 году.

«В состав Московского университета входили три факультета (философский, юридический и медицинский) и две гимназии (одна – для дворян, другая – для разночинцев)»¹³. Учебный предмет «математика» в подготовке будущего специалиста выполнял вспомогательную роль: «в течение почти полувека изучалась только элементарная математика (арифметика, геометрия, плоская тригонометрия и алгебра) в минимуме, необходимом медику, естественнику, просто образованному человеку. Специальной кафедры математики вначале не было, она выделилась только в 1758 году после того, как Совет медицинского факультета обратил внимание на недостаточное знание студентами физики, связываемое с неумением использовать математику. В состав созданной кафедры прикладной математики входили оптика, механика, астрономия, гидравлика и аэрометрия»¹⁴.

Согласно точке зрения Т.С. Поляковой, уровень преподавания в Московском университете в XVIII веке был невысоким, при этом отмечалась роль содержания математического образования для подготовки педагогических кадров. В конце 60-х годов XVIII века среди студентов выделяются «гимназические инструкторы» – будущие педагоги. В 90-е годы XVIII века учреждается учительская семинария, в которой наряду со специальными предметами изучались педагогические и методические наставления.

В 1765 году в Россию был приглашен астроном Франц Ульрих Теодор Эпинус (1724–1802). Перед ученым была поставлена была задача преподавать наследнику престола математику и физику. «Впоследствии Ф. Эпинус становится личным советником императрицы по вопросам образования. Именно Ф. Эпинус предложил основать 3 или 4 нормальные школы в Санкт-Петербурге, Москве, Казани, принять австрийскую модель народных школ, приспособив ее к российским условиям, перевести и переработать австрийские учебники. Центральным и важнейшим элементом школьной реформы Ф. Эпинус считал подготовку учительских кадров»¹⁵. Стоит отметить, что педагог принял активное участие в деятельности Комиссии по учреждению народных училищ (1782 год) как представитель Российской академии наук.

В целом отечественное высшее образование к концу XVIII века переживало не лучшие времена. Так, в период с 1782 по 1802 годы отмечалось отсутствие

¹¹ Полякова Т.С. История математического образования в России. М. : Моск. ун-т, 2002. С. 86–87.

¹² Там же.

¹³ Колягин Ю.М. Русская школа... С. 29.

¹⁴ Полякова Т.С. История математического образования... С. 183.

¹⁵ Одинец В.П. Зарисовки по истории математического образования России со второй половины XVIII века до 1917 года : учеб. пособие. Сыктывкар : Коми пед. ин-т, 2011. С. 5.

желающих обучаться в университетах, поскольку в них принимались только дети дворян и только мужского пола. Более того, перспектив по государственной службе университеты давали куда меньше военных училищ и Горного института в Санкт-Петербурге. Как следствие, в 1783 году был закрыт университет в Санкт-Петербурге, а Московский университет балансировал на грани закрытия. При этом преподавание в Московском университете находилось на низком уровне: например, обучение математике ограничивалось арифметикой с элементами тригонометрии.

К концу XVIII века в российском математическом образовании выявились два основных направления – неразрывная связь теории и эксперимента, когда математика выступает важным средством научного исследования (М.В. Ломоносов), и изучение самой математической теории и возможности ее применения на практике, т.е. математика при этом выступает в качестве предмета научного исследования (Л. Эйлер).

«В 1786 г. при Главном народном училище были открыты педагогические курсы, преобразованные затем в учительскую семинарию. В семинарии преподавались те же предметы, что и в училище, но более основательно... За 18 лет, с 1783 по 1801 г., семинария подготовила 425 учителей. Примерно до 1792 г. она готовила учителей для открытых народных школ»¹⁶.

Развитие математического образования будущего педагога в контексте «университетской» и «специальной» моделей нашло свое практическое воплощение в XIX веке. Так, в соответствии с уставами университетов в них были открыты трехгодичные педагогические институты: в 1804 году в Московском, в 1811 году в Харьковском, в 1812 году в Казанском, в 1820 году в Дерптском (впоследствии Юрьевском, ныне Тартуском) и в 1834 году в Киевском.

«В учебных заведениях Петербурга в первые десятилетия XIX в. математическая деятельность, хотя и медленно, ширилась и развивалась. Успешно решались вопросы организации математического образования, создания учебных пособий, подготовки специалистов. Во всем этом постепенно повышалась роль Петербургского педагогического института и основанного на базе его в 1819 г. Петербургского университета»¹⁷.

«В учительской семинарии, открытой в 1786 г. с целью подготовки учителей для главных народных училищ, было хорошо поставлено преподавание математики. Этим она была обязана своему профессору, адъюнкту Академии наук ученику Л. Эйлера М.Е. Головнину (1756–1790). Под его руководством математическую подготовку получили видные деятели физико-математического образования в России конца XVIII – начала XIX в. П.И. Гиляровский и Т.Ф. Осиповский. Гиляровский преподавал математические науки в учительской семинарии, написал книгу "Сокращение высшей математики" (1796 г.), в которой кратко изложил начала дифференциального и интегрального исчисления и их приложение к кривым линиям. Осиповский в 1800-1803 гг., до переезда в Харьков, был профессором семинарии»¹⁸.

¹⁶ История отечественной математики / под ред. И.З. Штокало, А.П. Юшкевича [и др.] / в 4 т. Т. 1. С древнейших времен до конца XVIII в. Киев : Наукова Думка, 1966. С. 462.

¹⁷ История отечественной математики... Т. 2. 1801–1917. С. 25.

¹⁸ Там же.

Значительную роль в развитии математического образования сыграл Д.С. Чижов (1785–1853) – один из лучших выпускников педагогического института и первый декан физико-математического отделения этого института. В преподавании Д.С. Чижов и его ученик В.А. Анкудович (1792–1856) использовали пособия по алгебре, геометрии, тригонометрии, дифференциальному и интегральным исчислениям С.Ф. Лакруа, которые были изданы на русском языке в переводе П. Смирнова.

Среди педагогических институтов выделялся Петербургский, созданный на базе учительской гимназии в 1804 году и в 1816 году преобразованный в Главный педагогический институт, который «8 февраля 1819 года... был преобразован в Петербургский университет»¹⁹. В 1828 году Главный педагогический институт был воссоздан как закрытое учебное заведение с 6-летним курсом обучения: предварительный – 2 года; высших наук с отделениями наук философских и юридических, физических и математических, исторических и словесных – 3 года; педагогический курс – 1 год. Согласно данным современных историков педагогики, «в 1829 г. в институте обучалось 96 студентов, в 1846-м – 170, в 1859-м – 60. Всего с 1829 по 1859 гг. было подготовлено 43 преподавателя высшей школы, 377 учителей средней школы и 261 учитель начальной школы. В 1859 г. институт был закрыт»²⁰. Стратегической целью Главного педагогического института являлась подготовка преподавательских кадров для учебных заведений разного уровня, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения. Фактически он готовил кадры не только для гимназий, но и для университетов. 12 декабря 1858 года институт был закрыт.

Отметим, что выпускниками Главного педагогического института были признанные отечественные ученые и педагоги: «Викентий Александрович Анкудович (1792–1856) – российский педагог-математик, являющийся выпускником этого института (1816); Михаил Васильевич Остроградский (1801–1861) – признанный лидер математиков Российской империи середины XIX века; Константин Дмитриевич Краевич (1833–1892) – преподаватель физики и математики в гимназиях Москвы и Санкт-Петербурга, составитель учебников алгебры; Михаил Федорович Спасский (1809–1859) – действительный статский советник, доктор физики и химии, декан физико-математического факультета Императорского Московского университета, член ряда ученых обществ, один из первых русских климатологов и метеорологов, регулярно посещавший в ходе обучения в Педагогическом институте лекции М.В. Остроградского; Дмитрий Иванович Менделеев (1834–1907) – русский ученый-энциклопедист: химик, физик, метролог, экономист, геолог, метеоролог, педагог, воздухоплаватель, приборостроитель»²¹.

Уточним, что в связи с организацией самостоятельных физико-математических факультетов 1804 год считается годом рождения высшего математического образования. «Содержание университетского математического образования определялось математическими кафедрами, в качестве которых чаще всего функционировали кафедры чистой математики и прикладной математики. Чистая ма-

¹⁹ Высшая школа Санкт-Петербурга. XIX – начало XX века : сб. док. / отв. ред. Н.В. Никольцева. СПб. : ЦГИА СПб., Лики России, 2007. С. 288.

²⁰ История педагогики... С. 179.

²¹ Санкт-Петербург. Петроград. Ленинград : энцикл. справ. / ред. коллегия: Л.Н. Белова, Г.Н. Булдаков, А.Я. Дегтярев [и др.]. М. : Большая Росс. Энцикл., 1992.

тематика читалась первые два года обучения и включала повторительный курс арифметики, алгебры, геометрии, тригонометрии, разделы высшей математики – аналитическую геометрию и высшую алгебру, дифференциальное и интегральное исчисления. Прикладная математика изучалась на третьем году обучения и включала механику, оптику, астрономию»²².

В 30–50-е годы XIX века «уровень преподавания математики в университетах и других высших учебных заведениях повысился. Петербургский университет, в котором в этот период преподавали В.Я. Буняковский, О.И. Сомов, а также молодой П.Л. Чебышев, и Казанский, с которым в эти годы была связана деятельность Н.И. Лобачевского, в постановке математических курсов не уступали лучшим зарубежным университетам»²³. Учебные пособия пополнились за счет издания пособий по алгебре и аналитической механике (М.В. Остроградский), алгебре (Н.И. Лобачевский), теории вероятностей (В.Я. Буняковский), теории чисел (П.Л. Чебышев), алгебре и эллиптическим функциям (О.И. Сомов), аналитической геометрии (Н.Д. Брашман) и другими. Однако в математическом образовании значительную роль играли зарубежные учебные пособия.

Значительная роль в постановке преподавания математики в Главном педагогическом институте принадлежала М.В. Остроградскому. «Одним из основных предметов на окончательном курсе отделения математических и физических наук института была математика, "чистая и в особенности высшая, прикладная и в особенности теоретическая"»²⁴, которую преподавал Михаил Васильевич.

В 1858 году были приняты изменения в нормативно-правовой базе специализированных педагогических учебных заведений, которыми последние упразднены. При университетах учреждались педагогические курсы. Развитие отечественного математического образования будущего педагога полностью переходило на «университетскую» модель. Однако эта модель оказалась неэффективной, так как выпускники университетов не желали приобретать педагогическую профессию. «Подготовка учителей осуществлялась в историко-филологических институтах, духовных учебных заведениях (академиях и семинариях), некоторых технических вузах»²⁵.

Реформы 60-х годов XIX века определили новое направление развития отечественного математического образования будущего педагога. Это был период формирования учительства как профессиональной группы, усиления тенденций создания многопрофильной школьной системы, развития земской школы, реконструкции системы среднего и высшего образования, превращения педагогики в важную сферу гражданской деятельности.

Министерство народного просвещения посчитало, что новые уездные училища только тогда смогут выполнить свое назначение, когда будут снабжены хорошими учителями, в связи с чем начало свою реформу не с преобразования уездных училищ в городские, а с учреждения учительских институтов для подготовки учителей.

Вторая половина XIX века характеризовалась развитием высшего, в том числе педагогического образования. Так, при министре Д.А. Толстом был открыт

²² Полякова Т.С. История математического образования ... С. 243–244.

²³ История отечественной математики... Т. 2. 1801–1917. С. 110.

²⁴ Там же. С. 117.

²⁵ История педагогики... С. 207.

первый университет в Сибири (город Томск, 1878 год), Московские высшие женские курсы (1872 год), Историко-филологический институт в Санкт-Петербурге (1867 год).

30 ноября 1872 года при содействии выпускника физико-математического факультета Московского университета Александра Федоровича Малинина (1835–1882) был открыт Московский учительский институт – совершенно новое, необычное для того времени учреждение, ставшее высшим учебным заведением для будущих учителей городских школ, в котором обучались преимущественно дети бедных родителей, крестьян, мелких чиновников. «Много учителей кончило в нем курс, и все учительские места в городских училищах Московского округа замещались исключительно его воспитанниками»²⁶.

Особая роль в подготовке будущего педагога отводилась высшим женским курсам. В 1869–1878 годах они открывались в Москве и Казани, Петербурге и Киеве. При Московском университете функционировали Лубянские курсы, аналогичные естественному и историко-филологическому факультетам университета. «В Петербурге в 1878 году профессору К.Н. Бестужеву-Рюмину на базе физико-математического и историко-филологического отделений удалось устроить частные курсы для женщин, получившие дальнейшее развитие и ставшие Высшими (Бестужевскими) женскими курсами, просуществовавшими до революции»²⁷.

В целом, по мнению Н.И. Кузнецовой, в течение XIX века университетскими городами стали Одесса, Варшава, Томск, Саратов, в 1915 и 1916 годах – Ростов и Пермь. Со временем усложнялась и структура вузов. Если первые из них состояли лишь из 3 факультетов, то в XIX веке университет уже состоял из 4–8 факультетов и их количество неуклонно росло.

Отметим, что к 90-м годам XIX века математика прочно вошла в число учебных предметов, в результате чего сложилась так называемая международная классическая система математического образования. Она характеризуется следующими особенностями: в начальной школе изучался не учебный предмет «математика» в целом, а только его часть – пропедевтическая арифметика на эмпирической основе без теории предмета; в средней школе изучалась элементарная математика, разделенная на четыре предмета – арифметику, алгебру, геометрию и тригонометрию; в высшей школе изучался предмет «высшая математика», включающий аналитическую геометрию и математический анализ.

Выделим основные недостатки международной классической системы математического образования: несоответствие между содержанием учебного предмета и быстро развивающейся наукой – математикой; разрыв между элементарной и высшей математикой; отсутствие пропедевтического курса математики; слабые взаимосвязи дисциплин, составляющих элементарную математику (арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии); доминирование в сборниках математических задач, не демонстрирующих прикладную значимость математики, часто мало связанных с теорией, изложенной в учебниках.

Начало XX века охарактеризовалось новыми инициативами в области преобразования математического образования. В ноябре 1905 года по инициативе

²⁶ Малинина В.П. Александр Федорович Малинин // Математика в школе. 1949. № 1. С. 44–45.

²⁷ Колягин Ю.М. Русская школа... С. 78.

бессменного председателя отделения Педагогического общества профессора Болеслава Корнелиевича Млодзеевского (1858–1923) состоялось первое заседание кружка преподавателей математики, зарегистрированное в октябре 1907 года в качестве «Московского математического кружка». С января 1912 года материалы о его заседаниях стали публиковаться в журнале «Математическое образование», издававшемся с 1902 по 1917 годы. Ответственным редактором журнала был И.И. Чистяков. В 1912 году в Московский математический кружок входили 140 преподавателей высших и средних учебных заведений.

На развитие математического образования в России оказали влияние основные принципы реформы образования, названной Меранской. В 1905 году Комиссия Общества немецких естествоиспытателей («Gesellschaft Deutscher Naturforscher») во главе с Феликсом Клейном (1849–1925) представила в итальянском городе Мерано свои предложения по реформе образования. Главными задачами Меранской реформы считались развитие пространственного восприятия и воспитание привычки к функциональному мышлению.

Основные меранские принципы таковы:

- психологический, подразумевающий уделение особого внимания учебно-го процесса духовному (умственному) развитию учащихся;
- практический, исключающий практически бесполезные специальные знания, а также требование развития способностей к математическому рассмотрению окружающего нас мира;
- дидактический, предусматривающий концентрацию всего учебного материала вокруг одной мысли и при этом взаимопроникновение и взаимоизучение отдельных предметов.

Данные принципы нашли закрепление в идеях I и II Всероссийских съездов преподавателей математики, состоявшихся в 1911/1912 годах в Санкт-Петербурге и в 1913/1914 годах в Москве:

- индивидуализация образования для каждого ребенка («тропинки» познания);
- необходимость подачи материала в форме игры или совместного проекта;
- развитие состязательности в процессе изучения (олимпиады, математические «сражения» и т.д.).

В работе I Съезда участвовало 1217 членов и гостей, представлявших учителей математики почти всех губерний Российской империи и преподавателей математики ее виднейших вузов. Было проведено 7 общих заседаний, на которых было сделано 23 полных доклада и 3 доклада были представлены тезисами и конспектами. По всем 26 докладам были проведены прения²⁸.

Выделим наиболее концептуальные доклады с позиции нашего исследования: это доклады председателя Совета профессоров Психоневрологического института (С.-Петербург) Семена Ильича Шохор-Троцкого (1853–1923) «Психологические основы обучения математике»; профессора Харьковского университета, председателя (с 1906 года) Харьковского математического общества, специалиста по теории дифференциальных уравнений в частных производных Дмитрия Мат-

²⁸ См.: Одинец В.П. К 100-летию 1-го Всероссийского съезда преподавателей математики. Прошлое и настоящее // Проблемы математического образования в вузах и школах России в условиях модернизации / под ред. В.А. Попова. Сыктывкар: Коми пед. ин-т, 2011. С. 13–27.

веевича Синцова (1867–1946) «Согласование программ математики средней школы с программами высших школ»; приват-доцента Новороссийского университета (Одесса), создателя научной школы по римановой геометрии Вениамина Федоровича Кагана (1869–1953) «Подготовка учителей математики».

На II Съезде преподавателей математики первый доклад «О деятельности Международной комиссии по реформе преподавания математики» сделал профессор Д.М. Синцов. Он представил картину развития преподавания математики в 18 странах, включая Францию, Германию, Соединенные Штаты Америки, Швейцарию. При этом было отмечено, что существенных гендерных различий при обучении математике в этих странах не замечено.

Одним из важных выводов Комиссии было то, что любая реформа образования, включая и математическое образование, должна учитывать традиции страны, общий уровень ее культуры, иметь четкую цель, быть хорошо подготовленной методически и финансово и готовой к внесению коррективов в ее осуществление.

Доклад профессора Н.Н. Салтыкова из Харьковского университета был посвящен актуальной проблеме – организации подготовки преподавателей средней школы. Доклад оказался актуальным, в связи с тем что 10 июня 1909 года в России вышел закон о Педагогических курсах для преподавателей средней школы в университетских городах, и опирался на опыт Германии, проанализированный Феликсом Клейном²⁹, и Франции (на примере Ecole Normale Supérieure – Высшей Нормальной школы), содержал обширные приложения программ и расписания предметов. Стоит отметить, что данный доклад впоследствии был взят за основу построения педагогического образования в СССР. Более того, в СССР фактически следовали правилам 1868 года: «...звание учителя и воспитателя прогимназий и гимназий приобретается сдачей установленных испытаний, без прохождения университетских занятий»³⁰.

В целом высшее образование в России в 1913–1914 годах было представлено 63 учебными заведениями, в которых учились 71379 студентов³¹, из них 4 вуза (894 студента) были педагогическими.

Важно отметить, что совершенствование математического образования в современном вузе, основывающееся на идее личностного и профессионального развития с помощью математики, оставляет актуальными положения о необходимости повышения самостоятельности и активности будущего педагога в процессе обучения, о разработке математических задач профессиональной и междисциплинарной направленности, об учете индивидуальных особенностей студентов.

Список использованной литературы

1. Высшая школа Санкт-Петербурга. XIX – начало XX века [Текст] : сб. док. / отв. ред. Н.В. Никольцева. – СПб. : ЦГИА СПб, Лики России, 2007. – 342 с.
2. Доклады, читанные на 2-м Всероссийском Съезде преподавателей математики в Москве [Текст]. – М., 1915. – 320 с.

²⁹ См.: Klein F. Aktuelle Probleme der Lehrerbildung. Leipzig : Taubner, 1911.

³⁰ Доклады, читанные на 2-м Всероссийском съезде преподавателей математики в Москве. М., 1915. С. 65.

³¹ Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. М., 1991.

3. Иванов, А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века [Текст]. – М., 1991. – 293 с.
4. История отечественной математики. Т. 1. С древнейших времен до конца XVIII в. [Текст] / под ред. И.З. Штокало, А.П. Юшкевича [и др.] / в 4 т. – Киев : Наукова Думка, 1966. – 615 с.
5. История отечественной математики. Т. 2. 1801–1917 [Текст] / под ред. И.З. Штокало, А.П. Юшкевича [и др.] / в 4 т. – Киев : Наукова Думка, 1967. – 615 с.
6. История педагогики [Текст] : учеб. для аспирантов и соискателей степени кандидата наук / под ред. акад. РАО Н.Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.
7. Колягин, Ю.М. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль [Текст]. – М. : Просвещение, 2001. – 318 с.
8. Кузнецова, И.С. Взгляд в прошлое и проблемы современного математического образования [Текст] // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. – Вып. 11. – С. 7–13.
9. Малинина, В.П. Александр Федорович Малинин [Текст] // Математика в школе. – 1949. – № 1. – С. 44–45.
10. Одинец, В.П. Зарисовки по истории математического образования России со второй половины XVIII века до 1917 года [Текст] : учеб. пособие. – Сыктывкар : Коми пед. ин-т, 2011. – 51 с.
11. Одинец, В.П. К 100-летию 1-го Всероссийского съезда преподавателей математики. Прошлое и настоящее [Текст] // Проблемы математического образования в вузах и школах России в условиях модернизации / под ред. В.А. Попова. – Сыктывкар : Коми пед. ин-т, 2011. – С. 13–27.
12. Полякова, Т.С. История математического образования в России [Текст]. – М. : Моск. ун-т, 2002. – 624 с.
13. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
14. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2013. – № 1(25). – С. 60–69.
15. Санкт-Петербург. Петроград. Ленинград [Текст] : энцикл. справ. / ред. коллегия: Л.Н. Белова, Г.Н. Булдаков, А.Я. Дегтярев [и др.]. – М. : Большая Росс. Энцикл., 1992.
16. Klein, F. Aktuelle Probleme der Lehrerbildung [Text]. – Leipzig : Taubner, 1911. – 32 s.

УДК 361.7

Е.А. Анисина

СИНТЕЗ ЭКОНОМИКИ И ПРОСВЕЩЕНИЯ – ДОМИНАНТА РОССИЙСКОГО МЕЦЕНАТСТВА

Рассматривается вопрос взаимосвязи, взаимовлияния и взаимозависимости экономики и просвещения, предпринимательства и образования в контексте развития феномена российского меценатства с XVIII по XXI века.

меценатство, образование, эндаумент, просвещение, бизнес.

Меценатство представляет собой сферу социальной активности, направленной на поддержку и развитие культуры и искусства, науки и образования. Оно сложилось на основе географических, социально-экономических, культурно-исторических факторов и является неотъемлемой частью духовной жизни российского общества.

Те экономические и социальные преобразования, которые произошли в стране в начале XVIII века, стали основой подъема в сфере культуры и образования. Государству нужны были грамотные, культурные, образованные люди. «Проникнутые просветительскими тенденциями реформы первых десятилетий XVIII века утверждали новое мировоззрение, в котором живо ощущаются веяния Возрождения, с его верой в человека, в его творческие возможности»³³.

На рубеже XVII–XVIII веков происходили разложение феодального способа производства, вызревание в недрах феодальной экономики капиталистического уклада, а также формирование русской нации на базе великорусской народности.

Развитие промышленности и торговли, создание регулярной армии и флота – все это потребовало подготовки квалифицированных кадров. Создается система светских школ. Происходит зарождение частных общеобразовательных школ. Для подготовки собственных научных кадров и развития науки в Петербурге была открыта Академия наук и при ней созданы университет и гимназия.

Реформы Петра I инициировали светское научное, культурное просвещение. Исследованию этой темы посвящена обширнейшая научная и научно-популярная литература. Личность Петра и его деяния привлекали и привлекают ученых, мыслителей, политиков не только в России, но и в Европе, до сих пор рождают научную полемику. Это констатируют, например, авторы книги «Россия в поисках культурно-исторической и национальной самоидентификации». Они высказывают свою точку зрения на личность царя-реформатора: «Особенно же она привлекательна для россиян, ибо намеченное ею историческое, политическое, социально-культурное и духовное движение до сих пор не утратило своей инерции. Более того, многие его особенности, характерные для настоящего времени, можно объяснить, только обращаясь к порожденным деятельностью Петра I истокам»³⁴.

Большинство предпринимателей петровского времени вышло из крестьян или посадских людей. Именно таким путем – от мелкого крестьянского промысла до крупного производства – складывалась элита торгово-промышленного мира: династии Демидовых, Морозовых, Рябушинских и т.д. За каждой «семьей» стояли не только организация мощного производства, обеспечивающего своей продукцией всю Россию и зарубежные страны, но и благотворительность, выразившаяся в строительстве церквей, больниц, школ, просветительство и меценатство.

Появление феномена «меценатство» неразрывно связано с процессом становления нации. Формируя себя как нацию, общность людей руководствуется мотивациями и стимулами не только экономическими, но и нематериальными – культурно-исторической ориентированностью. «Социум невозможен без наличия некоторого духовного единства, системы духовных ценностей, интегрированной

³³ Русская драматургия XVIII века / сост., вступ. ст. и ком. Г.Н. Моисеевой. М. : Современник, 1986. С. 7.

³⁴ Зимин А.И., Зуйков В.С., Мишарина И.К. Россия в поисках культурно-исторической и национальной самоидентификации. М. : Луч, 2001. С. 190.

в сферу материального бытия и материальных отношений как нечто их цементирующее, сообщающее и придающее им некоторый глубинный, архетипический смысл, без которого невозможно себе представить ни собственно человека, ни специфически человеческого бытия»³⁵.

Здесь и следует искать истоки национальной заинтересованности в сохранении и приумножении культурного достояния своей страны, своего народа. Это – одно из проявлений того замечательного чувства, которое называется патриотизмом.

Сегодня данная тема приобретает большое гражданское звучание: русское искусство, на которое обрушилась псевдокультура, нуждается в поддержке всех здоровых сил общества. И в ее спасении неоценимую помощь могло бы оказать следование лучшим традициям русских меценатов.

Меценаты-дворяне и меценаты-купцы, поездив по Европе и познакомившись с европейской литературой и искусством, с просвещением, считали своим гражданским долгом, «из дальних странствий возвратясь», поддержать соотечественников, создающих российское искусство и науку.

Отмена крепостного права, дальнейшие социально-экономические реформы заложили основу для эволюционного пути развития страны. Строительство капитализма пошло с такой быстротой, что за сравнительно короткий период совершились превращения, занявшие в некоторых странах Европы значительно большее время. Ф. Энгельс писал в письме Н.Ф. Даниельсону 15 марта 1892 года: «С 1861 года в России начинается развитие современной промышленности в масштабе, достойном великого народа»³⁶.

Развитие производственной специализации способствовало росту производительности труда, совершенствованию товарно-денежных отношений. Промышленности требовались все новые специальности. В стране наблюдалось чувство подъема, созидательного энтузиазма. «Плоды творческих усилий русских рабочих, инженеров и ученых не раз удостоивались высших наград на международных выставках конца XIX – начала XX века. В России во второй половине XIX века, задолго до Ф. Тейлора, велись разработки проблем научной организации труда, находившие применение не только в нашей стране, но и в США»³⁷.

В течение 1890-х годов промышленное производство увеличилось в 2 раза, причем в тяжелой промышленности – в 2,8 раза, в легкой – в 1,6 раза. В Германии и Франции на заводы и фабрики, выпускавшие средства производства, приходилось около трети всей промышленной продукции, а в России – 40 %.

Под влиянием проводимой правительством политики экономических преобразований в обществе возникли новые социальные проблемы: обеспечение предприятий и учреждений квалифицированной рабочей силой, повышение образовательного и интеллектуального уровня российского общества, модернизация технического процесса. Их удовлетворение послужило одним из важнейших стимулов для развития ряда общественных и социальных институтов – таких, как наука, искусство, образование, меценатство.

³⁵ Зимин А.И., Зуйков В.С., Мишарина И.К. Россия... С. 12.

³⁶ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. М. : Политиздат, 1965. Т. 38. С. 264.

³⁷ Троицкий Е.С. Русская нация: социалистическое преобразование и обновление: социально-философские очерки. М. : Сов. Россия, 1989. С. 57.

Важно подчеркнуть, что именно пожертвования меценатов в области науки, культуры и образования были основным источником их развития.

Как меценат-просветитель, покровитель науки и высшего образования вошел в историю Альфонс Леонович Шанявский – генерал-майор, золотопромышленник, общественный деятель. Представитель древней польской аристократии, он еще ребенком был вывезен в Россию, где получил блестящее военное образование. После выхода в отставку он проявил себя на поприще освоения Сибири. Это был истинный русский патриот. Неслучайно именно у такого человека возникло желание организовать в Москве свободный, доступный всем народный университет (теперь в здании университета Шанявского располагается Московский гуманитарный университет). Эту идею поддержали известные в то время в обществе люди. Достаточно назвать имя председателя Совета министров П.А. Столыпина, который одобрил почин отставного генерал-майора об организации университета, обнаружив особый смысл в вольном образовании, в праве на обучение всем желающим.

А.Л. Шанявский пожертвовал более миллиона рублей и недвижимое имущество для университета. Были пожертвования и от других гражданских лиц. К сожалению, основателю не удалось увидеть законченным свое дело: в 1905 году он скончался. И лишь через три года благодаря стараниям, упорству его вдовы и единомышленников, преодолевших все бюрократические преграды, Московский городской народный университет имени А.Л. Шанявского был открыт.

Университет вполне оправдывал свое название – «народный». Во-первых, средства на его содержание действительно шли из общества, а не от государства. Во-вторых, он был доступен для всех – независимо от пола, возраста, рода занятий, политических взглядов. И даже от наличия или отсутствия документов об образовании. «В течение всего периода своего существования (он был закрыт в 1918 г.) университет олицетворял черты такого просвещения и образования, которые рассматривались передовыми людьми России как важнейшее, неотложное дело», – пишет Н.Р. Сеницына³⁸.

Плата за обучение была чисто символической. И, несмотря на то, что выпускникам не выдавали диплома, желающих учиться именно в университете Шанявского было предостаточно. В первый год обучения было 900 слушателей, а в 1916 году – семь тысяч. «Здесь преподавали К.А. Тимирязев, П.Н. Лебедев, Н.К. Кольцов, А.Н. Реформатский, А.Е. Ферсман, Н.Е. Жуковский, Н.Д. Зелинский, П.П. Лазарев, историю – Д.М. Петрушевский, философию – князь Е.Н. Трубецкой. Ученые университета внесли заметный вклад в отечественную науку. Здесь зародилась кристаллография»³⁹.

В университете Шанявского в 1913–1915 годах учился Сергей Есенин. Так что вряд ли стоит принимать чье-то досужее мнение о том, что Есенин не имел серьезного образования, что он – самородок, достигший литературных высот лишь благодаря прирожденному таланту, «искре Божьей». Ничуть не принижая природной гениальности певца «страны березового ситца», следует признать, что в его поэтической судьбе немалую роль сыграла его образованность, в которую

³⁸ Сеницына Н.Р. Народный университет А.Л. Шанявского // Начальная школа. 1994. № 5. С. 6–7.

³⁹ Князев Е.А. А.Л. Шанявский: генерал-просветитель // Вестн. образования России. 2006. № 14. С. 60.

внес свою «лепту» и университет Шанявского – один из форпостов российского меценатства. Поэт Д.Н. Семеновский, учившийся здесь вместе с Есениным, пишет в своих воспоминаниях: «Университет Шанявского был для того времени едва ли не самым передовым учебным заведением страны. Широкая программа преподавания, лучшие профессорские силы, свободный доступ – все это привлекало сюда жаждущих знания со всех концов России»⁴⁰.

Финансовая поддержка, покровительство науке, просвещению – все это серьезный вклад в формирование образовательного, интеллектуального облика россиян. Нельзя не согласиться с глобальным утверждением Е.С. Троицкого: «Ценности культуры в громадной степени помогли русскому народу осознать себя великой нацией, причем не противостоящей другим народам, а находящейся в гармоническом единстве, многогранном и плодотворном общении с ними»⁴¹.

Традиции меценатства и благотворительности, заложенные в дореволюционный период, представляют собой целый пласт отечественной культуры, который сегодня начинают оценивать по достоинству. Эти традиции имеют большое значение как для сохранения и развития культуры, науки, образования, так и для становления современного института меценатства.

Развитие меценатства невозможно без живой его трансформации, без новых, современных интеграционных технологий. Но само это обстоятельство немыслимо без преемственности нравственно-эстетических принципов, культурно-образовательных компетенций, в которых аккумулируются художественный вкус и взгляды меценатов, т.е. без обращения к традициям, заложенным в дореволюционной России.

Современный российский бизнес начинает вкладываться в образовательные учреждения разных уровней, организует попечительские советы, фонды, донорские движения.

Особо популярны в последние годы стипендиальные программы, которые делятся на две группы: одни основаны на конкретных отношениях со стипендиатами и предполагают обязательную «отработку» в компании, другие, не связанные непосредственно с рекрутингом, характерны для благотворительных фондов, основанных предпринимателями.

Примером стал Благотворительный фонд В. Потанина, который был учрежден для реализации долгосрочных целевых программ в области отечественного образования и культуры. Фонд способствует решению одной из основных проблем страны – созданию новой интеллектуальной элиты России. Разработаны и действуют четыре стипендиальные программы: федеральная, «северная», поддержки победителей международных олимпиад, для курсантов военных вузов. Основная задача этих программ – помочь будущим молодым специалистам найти свое место в жизни, расширить их возможности в выборе профессиональной карьеры.

Еще одним из направлений социальных инвестиций являются конкурсы научных работ студентов и аспирантов. Они организуются в партнерстве с вузами и предполагают дальнейшее сотрудничество компаний и самых талантливых студентов – призеров и победителей конкурса.

⁴⁰ Семеновский Д. Есенин. Воспоминания // О Есенине : сб. / сост., вступ. ст. и прим. С.П. Кощечкина. М. : Правда, 1990. С. 326.

⁴¹ Троицкий Е.С. Русская нация... С. 76.

Данные примеры говорят о том, что сегодня благотворительная и меценатская деятельность – привилегия крупного бизнеса, к которому в большинстве своем относятся крупные международные концерны и корпорации, отечественные предприятия, занимающие устойчивую позицию на рынке.

Как практический шаг по реализации партнерских взаимоотношений между бизнесом и образовательной сферой можно расценить поддержку законодателями популярной в мире модели – эндаументов. Это целевой фонд, который формируется из денежных пожертвований физических и юридических лиц. Его деятельность регламентируется Федеральным законом «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций»⁴², принятым в 2006 году.

Эндаумент-фонды образовательных учреждений формируются не только за счет вложений юридических лиц, но и, в большей степени, от вкладов своих бывших или нынешних учеников, желающих таким образом сказать «спасибо» своей *alma mater*.

Капитал инвестируется в акции, недвижимость, паевые фонды и т.д. и, таким образом, постоянно прирастает. Финансирование программ вуза происходит за счет доходов от инвестирования, а сам капитал фонда остается неприкосновенным.

На сегодняшний день в России насчитывается около 20 эндаументов, самым известным из которых является фонд Московского государственного института международных отношений (МГИМО), созданный в 2007 году. Он фактически формирует стабилизационный фонд развития данного вуза на долгосрочную перспективу, с тем чтобы предохранить финансовый организм от неизбежности рисков во внешней среде. Доходы от целевого капитала позволяют финансировать в МГИМО научные исследования, стипендиальные программы и т.д. За это время размер целевого капитала фонда превысил 600 млн. рублей.

Наличие эндаументов позволяет значительно увеличивать бюджет вуза и привлекать средства на реализацию крупных долгосрочных образовательных и научных проектов, приглашать известных профессоров, выплачивать повышенные стипендии одаренным студентам, отправлять на стажировку молодых преподавателей и ученых, финансировать развитие научных школ и т.д.

Сейчас эндаументы в России – явление уникальное, редкое. Эту ситуацию сможет разрешить ряд мер со стороны законодателей. Правовое поле этой сферы требует упорядочения и коренного изменения, экономической и моральной поддержки со стороны государства в виде льгот по налогам, создания условий наибольшего благоприятствования для ведения бизнеса тем, кто занимается благотворительностью, поощрения их правительственными наградами и т.д. Необходимо развивать законодательную базу регионов для более эффективного решения вопросов, связанных с проблемами социально ориентированного бизнеса.

Эндаумент – это наиболее перспективный вектор партнерских отношений бизнеса и образовательной сферы, дающий дополнительную возможность для развития многих проектов.

Говорить о компетентности нынешних меценатов, об их образовательном уровне, который позволил бы серьезно заниматься покровительством культуре,

⁴² О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций : Федеральный закон от 30.12.2006. № 275-ФЗ.

науке, образованию, очень сложно. Бизнес в нестабильных российских условиях – дело тяжелое, требующее определенной жесткости. Занятие бизнесом накладывает отпечаток на характер человека, формирует его образ жизни, поведение.

Поэтому чаще всего наблюдается большой разрыв между «компетентностью» и «деньгами», который необходимо устранять. Меценатов надо «выращивать», и здесь нельзя не согласиться с мнением известного бизнесмена Артема Тарасова, который сказал в одном из своих интервью: «Если не в первом, то, по крайней мере, во втором поколении постсоветских предпринимателей появятся люди, понимающие, что такое меценатство. Вкладывая средства в культуру, образование, ты способствуешь повышению общего культурного уровня всей нашей жизни»⁴³.

От этого всем будет польза, в том числе и деловому человеку, ведь цивилизованный бизнес может иметь место только в обществе высокой культуры.

Список использованной литературы

1. Зимин, А.И. Россия в поисках культурно-исторической и национальной самоидентификации [Текст] / А.И. Зимин, В.С. Зуйков, И.К. Мишарина. – М. : Луч, 2001. – 232 с.
2. Князев, Е.А. А.Л. Шанявский: генерал-просветитель [Текст] // Вестник образования России. – 2006. – № 14. – С. 58–62.
3. Маркин, Р. Меценатство – это этап в становлении бизнесмена [Текст] // Ва-банк. – 1995. – № 8. – С. 7.
4. Маркс, К. Соч. [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Политиздат, 1965. – Т. 38. – 646 с.
5. О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций [Текст] : Федеральный закон от 30.12.2006. № 275-ФЗ.
6. Русская драматургия XVIII века [Текст] / сост., вступ. ст. и ком. Г.Н. Моисеевой. – М. : Современник, 1986. – 542 с.
7. Семеновский, Д. Есенин. Воспоминания [Текст] // О Есенине : сб. / сост., вступ. ст. и прим. С.П. Кошечкина. – М. : Правда, 1990.
8. Синицына, Н.Р. Народный университет А.Л. Шанявского [Текст] // Начальная школа. – 1994. – № 5. – С. 5–9.
9. Троицкий, Е.С. Русская нация: социалистическое преобразование и обновление: социально-философские очерки [Текст]. – М. : Сов. Россия, 1989. – 272 с.

⁴³ Цит. по: Маркин Р. Меценатство – это этап в становлении бизнесмена // Ва-банк. 1995. № 8. С. 7.



Международный опыт

УДК 379.362

В.Г. Рындак

ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ КОНФУЦИЯ И В.А. СУХОМЛИНСКОГО В ШКОЛАХ КИТАЯ

Автор знакомит читателя с традициями образования и воспитания учащейся молодежи на основе системы морально-этических норм поведения человека Конфуция и идей В.А. Сухомлинского в условиях реализации современной концепции образования в Китае.

воспитание долга, ответственности и гражданственности, руководство духовной жизнью школьного коллектива, всесторонне и гармонично развитый человек, культура физического воспитания, гуманистическая педагогика В.А. Сухомлинского.

Поиск оригинальных подходов к решению проблем образования мировое педагогическое сообщество выстраивает на основе целостного анализа творческого наследия отечественной и зарубежной педагогической мысли. Этим обосновано и пристальное внимание, которое мы наблюдаем сегодня к автору нетрадиционного для своего времени взгляда на **обучение** как на эмоционально насыщенный процесс самостоятельного поиска знания в контексте познания радости умственного труда, успеха в учении как источника внутренних сил ребенка; на приращение обучению воспитывающего смысла, а именно – воспитание ума и памяти (гармония мысли и усилие памяти), привычки «трудиться умственно»; на **содержание образования**, направленное на приобщение ученика к первоисточнику мысли – миру природы, на гармоничное сочетание традиционного круга знаний с ценностями культуры и искусства (народный эпос, традиции, праздники, учебные загадки, сочинения, сказки, музыка, рисование) и построение на этой основе необязательной «второй» самообразовательной программы⁴⁴; на **метод преподавания и учения** «на уровне человеческих отношений, чувствования духовного мира каждого ребенка»⁴⁵, – В.А. Сухомлинскому.

⁴⁴ Челпаченко Т.В. Дидактическая система В.А. Сухомлинского как целостное педагогическое явление : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2012. С. 5.

⁴⁵ Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1974.

К 1959 году Василий Александрович был директором Павлышской средней школы (Украина), известным исследователем. К его мыслям прислушивались; в школу приезжали гости со всего мира, чтобы познакомиться с автором многочисленных книг и статей по проблемам гуманистической педагогики, осуществляющей чувствование духовного мира каждого ребенка на основе следующей схемы: «знания учителя – чувство учителя – чувство ученика – знание ученика»⁴⁶.

В мае 1959 года Павлышскую среднюю школу, ученицей которой я была с 1956 по 1965 годы, посетил китайский педагог Ван И. Старшая пионервожатая школы Л.М. Курило попросила меня прийти в этот день в школу в украинском костюме. И, когда приехал Ван И, мы с Василием Александровичем Сухомлинским вышли встречать китайского гостя с хлебом-солью. Я приветствовала его на украинском языке. Ван И поблагодарил меня, поздоровался с Василием Александровичем, и мы вошли в школу.

В ноябре 2004 года в составе делегации украинских педагогов, в которую входили академики О.В. Сухомлинская и А.Я. Савченко, директор Павлышской средней школы им. В.А. Сухомлинского В.Ф. Деркач, директор украинского колледжа им. В.А. Сухомлинского в Киеве В.Н. Хайрулина, я приняла участие в международной научно-практической конференции, посвященной становлению воспитательной системы Китая в контексте идей В.А. Сухомлинского. Это были незабываемые дни. Конференция проходила на территории Хуашинской средней школы, руководители которой создали научно-практический Центр по изучению и внедрению наследия В.А. Сухомлинского, музей его имени. По окончании докладов мы отвечали на вопросы учителей, проводили для них индивидуальные консультации.

Впечатлило желание китайских учителей проследить творческий путь Василия Александровича, выявить методы, способы, приемы и формы его работы. Учителя Китая рассказали, как они внедряют идеи В.А. Сухомлинского в практику своей деятельности, какие результаты получают. Внимательно, сосредоточенно они впитывали современные для XXI века мысли В. А. Сухомлинского о детях, школе, учителе. Мы посетили уроки, которые иллюстрировали то, как китайские учителя реализуют идеи Василия Александровича в практике своих школ (уроки мышления, эксперимент, поиск и др.). Окружающая среда, которой В.А. Сухомлинский уделял особое внимание, – эта среда в китайской школе для уединения учащихся, их досуга, спорта: просторная, светлая, уютная.

Директор школы (госпожа У), ее заместители, учителя школы – люди компетентные, увлеченные, открытые всему новому. Они с любовью решают проблемы каждого ученика. Для всестороннего развития личности созданы все условия. Учителя иностранного языка приглашены из Великобритании и США, преподаватели рисования и музыки – из академии искусств Украины. Уроки труда проводятся в производственных цехах, а продукция, изготовленная руками учащихся и их родителей, экспортируется не только в провинции Китая, но и в страны мира.

Веселые, шумные на перемене, ученики китайских школ сосредоточенно постигают знания на уроках, вдохновенно поют и пляшут на концертах.

⁴⁶ Челпаченко Т.В. Дидактическая система...

В ноябре 2013 года с коллегами В.Ф. Деркач и В.Н. Хайрулиной я посетила ряд школ Китая с образовательной программой «Дидактическая система В.А. Сухомлинского», Центр Конфуция.

Созданная Конфуцием система морально-этических норм поведения человека с ее почитанием предков, особенно родителей, человеколюбием и любовью к родственникам, с уважением к старшим и подчинением им, со стремлением к внутреннему совершенствованию, принципы «жэнь» (гуманность, человечность) и «ли» (нормы, правила поведения) самым тесным образом были связаны с воспитанием и обучением учащейся молодежи Китая.

Нравственность и сегодня в Китае составляет основу поведения человека, который поэтому и оценивается, прежде всего, с моральной точки зрения.

Гуманистический характер учения Конфуция «выразился в особом внимании к человеку – в человеколюбии»⁴⁷, которое проявляется в традициях, ритуалах. «Почитание родителей и старших братьев – это и есть основа человеколюбия». «Широкие познания и непреклонная воля, пытливість ума и тщательное обдумывание – во всем этом содержится человеколюбие».

Выделим две добродетели, которыми, согласно учению Конфуция, должен обладать человек: долг (или справедливость) и гуманность (или человеколюбие).

«Долг – это внутреннее, бескорыстное побуждение человека поступать в каждом данном случае нравственно, – писал Конфуций, – долг регулирует отношение между государем и подданными».

Воспитание долга и ответственности личности школьника В.А. Сухомлинский видел в контексте формирования в его сознании понятий «нужно», «должен», «обязан».

В.А. Сухомлинский заботился об утверждении гуманного начала в воспитании, ибо «без знания души ребенка, особенностей его мышления, восприятия окружающего мира слова о чуткости остаются пустым звуком»⁴⁸.

Особое значение Василий Александрович уделял детству как высшей ценности. Созданная им школа радости обеспечивала каждому ребенку гуманистические отношения: эмоционально-эстетическое воспитание, т.е. воспитание красоты чувств, чуткого и деликатного мира, развитие позитивных качеств, потребностей, возможностей и способностей. Этому способствовали радость, счастье, жизнерадостное мироощущение, устранение детской тревоги, воспитание чувства защищенности и покоя.

Глубокие внутренние потребности китайского общества и образования, как отметил вице-президент Академии педагогических наук Китая Чжу Сяомань, привели к распространению идей В.А. Сухомлинского и их широкому использованию в деятельности не только отдельных учителей-новаторов, но и целых учительских коллективов.

Наблюдается рост популярности трудов В.А. Сухомлинского среди китайской педагогической общественности, количества мероприятий, связанных с популяризацией его идей и усилиями последователей.

«Павлышская средняя школа» В.А. Сухомлинского впервые была переведена на китайский язык и опубликована в Китае в 1982 году. Эта работа наряду

⁴⁷ Григорьева Т.П. Конфуций // Вопр. философии. 2011. № 2. С. 82–92.

⁴⁸ Сухомлинский В.А. О воспитании / сост. и автор вступит. очерков С. Соловейчик. 6-е изд. М. : Политиздат, 1988. С. 20.

с «Сердце отдаю детям» выходила в свет практически во всех провинциях Китая. Она стала настольной книгой для многих педагогов, которых волновали вопросы всестороннего развития личности.

Китайские педагоги и сегодня внимательно изучают труды В.А. Сухомлинского, в которых он раскрывает опыт работы Павлышской средней школы с отстающими детьми. Путем исследования физического и умственного развития неуспевающих и отстающих детей Василий Александрович пришел к выводу, что 85 % не успевают и отстают по причине неудовлетворительной работы на уроках и дома, второгодничества, плохого состояния здоровья. Особый интерес у китайских педагогов вызывают методика работы с такими детьми, режим их учебной нагрузки, подкрепляемый мероприятиями по укреплению организма.

В.А. Сухомлинскому удалось выйти на принципиально новые решения по широкому кругу вопросов, касающихся современной концепции воспитания в Китае: это педагогическая этика, школьно-семейное и половое воспитание, активизация и оптимизация учебного процесса, интеграция полученных знаний в интеллектуальное, нравственное, эмоциональное и эстетическое развитие школьников, руководство духовной жизнью школьного коллектива, воспитание гражданственности и патриотизма.

Особенно востребованной в современных условиях для китайского образования, по мнению профессора пекинского педуниверситета Сяо Су, стала концепция воспитания всесторонне и гармонично развитого человека, созданная В.А. Сухомлинским. Его основные педагогические идеи, связанные с воспитанием всесторонне и гармонично развитой личности, абсолютно совпадают с тем, что называется «воспитанием природных качеств». Поэтому правомерно говорить, что педагогическая концепция педагога Сухомлинского соответствует процессу воспитания природных качеств личности, т.е. тех качеств, которые заложены природой⁴⁹.

Популярность В.А. Сухомлинского китайские исследователи видят и в том, что ему удалось передать содержание своих идей понятным языком, трогательно и без прикрас и поэтому они удобны для использования большим количеством учителей. Вот почему в педагогических кругах Китая, особенно среди учителей младшей и средней школы, Василий Александрович является самым известным из зарубежных педагогов⁵⁰.

Большое значение для китайской школы имеют идеи В.А. Сухомлинского о физическом воспитании. В условиях высокой наполняемости классов (в небольшой аудитории часто занимаются около шестидесяти учащихся) забота о здоровье и физическом воспитании становится важнейшей заботой воспитателя.

Выделим пути укрепления здоровья детей и усовершенствования физического воспитания учеников, сложившиеся в Павлышской средней школе и применяемые в школах Китайской Народной Республики:

- система бесед о человеке и об особенностях человеческого организма;
- оптимальное чередование умственной и физической работы;
- оздоровительная направленность физкультурных занятий (уроков физической культуры, утренней зарядки, физкультминуток, динамических перерывов);

⁴⁹ Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа // В.А. Сухомлинский Избр. пед. соч. : в 5 т. Киев : Радянська школа, 1980. Т. 4.

⁵⁰ Супрунова Л.Л. Россия и Китай: диалог в сфере образования // Педагогика. 2007. № 9. С. 98–104.

- создание широкой сети спортивных секций и привлечение школьников к активному участию в них («спорт – любимое занятие каждого ученика»);
- спортивные игры, соревнования, спартакиады (легкая атлетика, гимнастика, плавание, верховая езда, катание на коньках и лыжах, велосипеде, зимние развлечения, построение снеговой крепости и т.п.);
- утверждение в сознании учеников необходимости внимательного и заботливого отношения к своему здоровью и здоровью других; активная пропаганда и утверждение здорового образа жизни;
- соблюдение режима дня;
- создание положительного психологического микроклимата в учебном заведении.

Эти идеи созвучны требованиям современной китайской системы образования, важнейшей составляющей которой в младшей и средней школе является физическое воспитание с целью укрепления здоровья учащихся, содействия их нормальному физическому развитию, укреплению организма. Кроме того, на уроках здоровья ученикам дают элементарные знания о гигиене и путях сохранения здоровья.

В 1996 году в Китае были приняты «Правила проведения работы по физической культуре в школе» и «Правила проведения занятий по ознакомлению учащихся с основными требованиями санитарии и гигиены в школах»⁵¹. Основными задачами обучения гигиене, согласно этим документам, являются следующие:

- наблюдение педагогов за состоянием здоровья учеников;
- формирование привычки вести здоровый образ жизни, придерживаться правил санитарии и гигиены;
- улучшение санитарно-гигиенических условий;
- улучшение учебно-воспитательного процесса;
- профилактика инфекционных заболеваний.

Основной формой организации физического воспитания является урок физической культуры. Учащиеся начальных и средних школ Китая кроме обязательного посещения уроков физкультуры обязаны каждый день делать зарядку, проводить физкультминутки во время занятий. Комитет по физической культуре и спорту периодически проводит всекитайские, районные, городские и уездные спортивные соревнования. Особенно активизировалась массовая спортивная работа в связи с успехами китайской сборной на летних Олимпийских играх в Греции и с подготовкой к Олимпиаде 2008 года, местом проведения которой был избран Пекин.

Почему так популярен Сухомлинский в Китае? – уточняет госпожа Чжу Сяомань. Потому, что его практический опыт универсален. Его идеи современны. Он провозглашал общечеловеческие ценности, рассматривал вопросы о воспитании души ребенка, его чувств. Это основа нравственного воспитания учащихся. В.А. Сухомлинский в авторской теории и практике воспитания чувств обращает внимание на значимость добра, ответственности, самодостоинства, справедливости.

А в современном мире так важно создавать среду для воспитания нравственности. Нельзя приказывать, надо пробуждать добрые мысли, учить чувство-

⁵¹ Гу Минчан. Система образования в КНР : на кит. яз. Ухань : Хубэйское нар. изд-во, 1994. Т. 2.

вать состояние другого. Система воспитания Сухомлинского построена на принципах гуманного отношения к детям.

Василий Александрович советовал наполнять жизнь ребенка радостью. Воспитание он рассматривал как диалог души с душой. Слепое отношение к духовному миру ребенка он признавал непозволительным. Причину появления трудных детей педагог видел в потере чувств и нравственности в детстве. Поэтому учитель, как можно чаще, – отмечает Чжу Сяомань, – должен участвовать в духовной жизни ребенка, включать в его деятельность уход за животными, за больными людьми. Учитель должен систематически наблюдать, как дети относятся к окружающему их миру. Искусство образования состоит в том, чтобы научить школьников чувствовать окружающий мир. Если ребенок не может ощутить чувства дружбы, он становится черствым. В.А. Сухомлинский выступал против формальной деятельности ребенка. В коллективе он советовал уважать каждого. Чтобы стать душой коллектива, учитель должен понимать, чем живет каждый ребенок, каковы его интересы и потребности. Гармония и целостность воспитания составляет две функции – познание объективного и проявление своей духовности, целостности.

Процесс обучения – целостный. В нем все имеет значение: знания, навыки, процесс мышления. Мы должны пробуждать любопытство учащихся, интерес к чтению, увлечению определенным предметом, расширять духовный мир ребенка.

Чувствование – одно из важнейших качеств учителя. На этом строятся и любовь к детям, и умение вовремя заметить радость, грусть, озабоченность ребенка. Если учитель сам богат чувствами, он будет пробуждать чувства и у ребенка, – считает Чжу Сяомань.

Чанчжоуская высшая школа располагается на территории в 21 гектар и состоит из шести корпусов: учебно-воспитательный, лаборатории, библиотека и информационный центр, помещения для занятий музыкой и живописью, общежитие и столовая, спортивный корпус. С 1974 года здесь учатся 2700 учащихся 9–11 классов. Внутри школы выдержан национальный стиль, снаружи – европейский. Стены выкрашены голубым, белым и красным цветом. Голубой – как небо. Это свидетельствует о том, что ученики школы смотрят вдаль. Белый цвет указывает на помыслы учащихся – чистые и честные. Красный цвет стен свидетельствует о значимости основных знаний. В школьном городе есть парк с двумя озерами. В одном озере растет лотос, символизирующий чистоту и честность, в другом озере вода – как зеркало, а это значит, что ученик должен сохранить с себе стрежень, ровность, не принимать влияние извне, наркотики и прочее.

На территории школы два моста. Под одним вода течет каплями, под вторым находится фонтан, символизирующий ответственность Человека. Две дорожки с востока на запад названы именами местных революционеров. Третья дорожка, с юга на север, символизирует любовь, волю, самовоспитание. То есть все, что окружает ученика, наполнено философским смыслом.

В школе учащиеся 10, 11 и 12 классов получают профессиональное образование. При этом в 11 классе они планируют, кем будут в жизни, в 12 классе реализуют свой потенциал. 50 % учащихся получают возможность поступать в вуз. Обучение в вузах Китая стоит ≈9000 долларов в год.

В школе применяется балльная система оценки образовательной деятельности учащихся. Каждый месяц в классе выбирают «звезду» по учебе, эстетике, этике, милосердию. Чтобы получить диплом об окончании школы, учащийся должен набрать 144 балла, а чтобы окончить школу на «отлично» – дополнительно еще 32 балла.

Особое внимание в китайских школах уделяется художественному воспитанию – хореографии, музыке. Английский язык наряду с китайскими учителями преподают англичане. Математика, физика и химия в спецшколах также изучаются на английском языке.

Зарплата учителя на 75 % состоит из бюджетных средств; 300 долларов в год – доплата за обучение каждого ученика; 15 % – доплата за дополнительные занятия с самыми слабыми.

Ван Дзин – классный руководитель, учитель родного языка – считает уроки Сухомлинского безграничными. Вместе с учениками он открывает красоту в окружающей среде и учит детей проявлению доброты.

В классе господина Тина 56 учеников. В работах Сухомлинского он всегда находит советы: как преподавать и как быть хорошим классным руководителем, отцом, матерью. Он ведет уроки по программе повышенной трудности, удовлетворяя потребности одаренных учащихся. На его уроках царит атмосфера напряженного умственного труда. Учить по Сухомлинскому, – говорит он, – значит исходить из того, что заложено в ученике, развивая его интерес к учебе. Ибо интерес, по его убеждению, есть движущая сила.

Чан Ми (физик, классный руководитель, стаж – 3 года) преподает физику в 11 классе. В университете он изучал работу В.А. Сухомлинского «Сто советов учителю». Теперь, когда уже имеет опыт работы, по-новому перечитывает эту книгу и, проверяя советы Сухомлинского на практике, убеждается в том, что умный диалог на уроке воспитывает любовь к предмету. Учитель, преподавая свою науку, должен жить своим предметом, вдохновлять учащихся, подбирать простые слова и методы для объяснения сложных явлений.

Господин Лу в своем выступлении 10 ноября 2013 года отметил, что учитель должен иметь благородную душу, всегда оставаться личностью. Он должен не только уметь передавать знание ученику, но и понимать, что он не умнее своих учеников и сослуживцев. Важно выработать правильное отношение к власти и к деньгам. «Раньше я катался на велосипеде и был счастлив, сейчас езжу на крутой иномарке и менее счастлив». Образование потеряло свои самостоятельные функции, стало рабом экономики, политики. Воспитать у ученика умение жить хорошо – значит учить его быть отзывчивым, внимательным, заботливым, ответственным.

Господин Ли Ян 15 ноября 2013 года делился опытом, как стать хорошим директором школы. Главное, на что он обратил внимание, – это научить самостоятельно учиться, работать с учебником. А экзамены должны свидетельствовать о развитии способностей учащихся. В его школе внимание уделяется прежде всего физическому, умственному и эстетическому воспитанию. На основе нового стандарта образования обеспечивается комплексное развитие ученика. В ходе индивидуальных занятий школьники реализуют авторские проекты с учетом своих потребностей, возможностей, способностей. Эксперимент включен в образовательную программу ученика. Должное внимание в школе уделяется элементарным

дополнительным практическим урокам. Например, дети учатся накрывать чайный стол, готовят национальные блюда, предварительно уточняя у родителей рецепты.

Господин Линь, выступивший 10 ноября, отметил, что в школе интеллектуального труда он организует специальные уроки чтения любимого произведения. Самостоятельная работа учащихся по устранению недочетов в домашних заданиях начинается в семь утра.

Начальную сельскую школу «Красный герой» (возле Пекина) мы посетили 17.11.2013. Школа была создана в 1960 году для детей военных. В ней 163 учителя, 1930 учащихся с 1 по 6 классы. В одном классе 37–45 учащихся. Каждый ученик окружен заботой, теплом и вниманием. Дети обучаются по государственной программе и программе по выбору, развивая свой потенциал как на уроке, так и на факультативах и в ходе самообразования. Литературное творчество учащихся связано с жизнью. На уроках используются учебники и жизненный опыт учителя, ученика.

Современный урок не замыкается стенами школы. Меняются его формы, совершенствуется методика обучения. Должное внимание уделяется организации взаимодействия учителя и ученика. Цель урока определяют стандарт, потребности школы и учащегося, приобретенный опыт. Современный учитель не является единственным носителем знания. Весь мир – знания, и главная задача учителя – организовать целостный процесс обучения. На уроке учитель обучает, организуя труд учащихся. Учеба с удовольствием – это трудная работа. Учителя стремятся, чтобы дети испытывали радость труда приобретения знаний, накапливали опыт умения учиться.

Роль китайской семьи в организации жизни ребенка меняется. Родители очень заняты, но надо уделять время своим детям. Родительский комитет держит этот вопрос на контроле, проводит родительские собрания, родители обмениваются друг с другом опытом обучения и воспитания ребенка.

Господин Динь в своем выступлении отметил, что ему нравится книга В.А. Сухомлинского «Павлышская средняя школа». Он классный руководитель со стажем 30 лет. Большое внимание уделяет проблеме воспитания классного коллектива, подготовки к часу классного коллектива. Темы часов классного руководства он планирует исходя из ситуации в классе, мировых и региональных событий. Актуальными темами являются следующие: «Честность», «Творчество», «Родина», «Малая Родина», «Я люблю свою Родину», «Я люблю свою маму» и т.д. Темы часов классного руководства тесно связаны друг с другом и вытекают одна из другой. Учитель и ученики готовят и проводят их совместно. Родители также помогают в подготовке и проведении часа классного руководства.

Господин Динь – участник многих конкурсов классных руководителей, исследователь проблем классного руководства, автор ряда сценариев, двухсот статей по проблемам деятельности классного руководителя.

Учитель Суй лейтмотивом своего выступления взял слова В.А. Сухомлинского: «Нет ученика, которого нельзя научить, есть только учитель, который не умеет хорошо учить», «Любовь к детям – это самое великое дело учителя». Он отметил, что ошибки учеников надо своевременно выявлять. Это путь от незнания к знаниям. В работе он уделяет внимание не только отличникам, но и троечникам. На основе идей Сухомлинского открыл для себя школу мира. Образование должно приводить ученика к развитию. Учитель – это мера человеческой души, и по-

этому он должен не стесняться сознаваться себе в том, что может ошибаться и должен постоянно учиться – организации образовательного процесса, обучению и воспитанию. Учитель не должен повторять чужой опыт, он должен стать автором своей собственной педагогики. Урок – это динамичный, сложный процесс приобретения опыта жизни. И жизнь убеждает, что, чем больше хороших вариантов урока, тем больше хороших учеников.

Господин Суй организует процесс обучения на уроке согласно выделенным группам учащихся: хотят и могут учиться; хотят, но затрудняются учиться; не хотят отвечать на уроке; испытывают трудности при подготовке к ответу на уроке. При этом он стремится к тому, чтобы на уроке знания ученики получали с радостью, динамично, и ценит свободу ученика. Ученики на его уроках обсуждают, спорят, приходят к истине, самостоятельно наблюдая, делая выводы. Темп урока определяет уровень понимания того, что изучали ученики. Педагог уделяет внимание каждому ученику, организует работу над ошибками, побуждает к открытиям нового, добивается гармонии в деятельности учителя и ученика, прислушивается к мнению ученика, провоцирует его на осмысление трудностей и поиск их причины. Он испытывает гордость, оттого что является Учителем.

Встречи с китайскими педагогами дают основание утверждать: в Китае мне посчастливилось встретить Учителя, прообраз которого воспроизвел в своей личной жизни и педагогическом наследии В.А. Сухомлинский. Это профессионал в высоком смысле слова, компетентный не только в области своего предмета. Он сопровождает процесс самопознания и саморазвития ребенка в контексте его потребностей, возможностей и способностей, вводит ребенка в мир знаний, обучая его учиться и применять полученные знания на практике. Учитель Китая, демонстрируя высокие образцы нравственности, позитивности, толерантности, предан высоким идеям и идеалам, подготовлен к современной социальной роли – воспитателя самодостаточного человека, способного эффективно трудиться в национальном и глобальном пространствах.

Список использованной литературы

1. Григорьева, Т.П. Конфуций [Текст] // Вопросы философии. – 2011. – № 2. – С. 82–92.
2. Гу Минчан. Система образования в КНР [Текст] : на кит. яз. – Ухань : Хубэйское нар. изд., 1994. – Т. 2. – 2040 с.
3. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2013. – № 3(27). – С. 5–13.
4. Романов, А.А. Эвристический и прогностический потенциал дидактической системы В.А. Сухомлинского (по материалам исследования Т.В. Челпаченко) [Текст] // Творческая личность: технологии и методики ее развития : Междунар. науч.-практ. конф. : сб. ст. : в 2 т. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2013. – Т. 1. – С. 132–138.
5. Рындак, В.Г. Уроки Сухомлинского [Текст]. – 2-е изд., доп. – М. : Пед. вестн., 2003.
6. Рындак, В.Г. Учитель В.А. Сухомлинский: уроки на завтра [Текст]. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. – 512 с.
7. Рындак, В.Г. Линия жизни учителя, директора школы, ученого В.А. Сухомлинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2013. – № 3(27). – С. 52–70.

8. Супрунова, Л.Л. Россия и Китай: диалог в сфере образования [Текст] // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 98–104.
9. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст] / сост. и автор вступит. очерков С. Соловейчик. – 6-е изд. – М. : Политиздат, 1988.
10. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа [Текст] // Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. : в 5 т. – Киев : Радянська шк., 1980. – Т. 4. – С. 7–412.
11. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст]. – Киев : Радянська шк., 1974. – 288 с.
12. Челпаченко, Т.В. Дидактическая система В.А. Сухомлинского как целостное педагогическое явление [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2012. – С. 5.

УДК 37.013.74:81' 246.3

О.А. Першукова

ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ ПОСТМОДЕРНИЗМА В РАЗВИТИИ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

Автор дает характеристику развитию многоязычного образования школьников в странах Западной Европы как педагогическому явлению в дискурсе информационной цивилизации, акцентируя внимание на основных чертах феномена с точки зрения философии постмодернизма.

многоязычное образование, характерные черты постмодернизма, эпоха постмодерна в образовании, модернизм, многоязычие, плюрилингвизм.

Происходящий в наше время духовный поворот самосознания у представителей западной цивилизации, который выражается, в первую очередь, в особенном умонастроении культуры⁵², но также имеет отражение в политике, экономике и образовании, порожден отставанием морально-духовного развития человечества от научно-технического прогресса. Этот процесс получил название «эпоха постмодерна»⁵³.

Возникновение постмодернизма как нового эстетического течения в культуре экономически развитых стран в 60–70-е годы XX века тесно связано с важными историческими событиями – развитием новых электронных технологий и переходом к постиндустриальному (информационному) обществу. Эстетическая

⁵² Бурукувська Н.В. Філософія доби постмодерна: еволюція проблематики // Вісник Академії адвокатури України. 2011. № 3 (22). С. 5–10.

⁵³ Дианова В.М. Постмодернизм как феномен культуры // Введение в культурологию: Курс лекций / под ред. Ю.Н. Солониной, Е.Г. Соколова. СПб., 2003. С. 125–130.

позиция постмодерна – в отказе от жестокости и замкнутости концептуальных построений рационализма и логоцентризма, которые уже с эпохи Возрождения лежали в основе европейского мира.

С философской точки зрения – Ж.-Ф. Лиотара (Jean-François Lyotard), Ж. Бодрияра (Jean Baudrillard), У. Еко (Umberto Eco), Ж. Делеза (Gilles Deleuze), Р. Рорти (Richard McKay Rorty) – постмодернизм выступает как многообразная духовная тенденция, имеющая корни во французском постструктурализме и американском деконструктивизме. При этом постмодернизм не является последователем или наследником модернизма, а манифестирует себя как эмансипатор сознания цивилизации от идеалов и идиологов ушедшей эпохи.

Наиболее значимое философское отличие постмодернизма – переход от классического антропоцентрического гуманизма к современному универсально-экологическому гуманизму, измерения которого охватывают все существующее: человека, природу, Вселенную. В центре внимания находятся такие проявления, как эклетизм, инаковость, гетерогенность, распад целостного взгляда на мир, девальвация традиционных классических ценностей, отказ от универсальных законов и стандартов⁵⁴, а признаками постмодерна являются плюрализм мыслей, отрицание этно- и европоцентризма, утверждение многообразия культур и признание равноценности всех граней творческого потенциала человечества.

Постмодернизм в образовании – это радикальная ревизия и переосмысление тех основ, на которые опиралась европейская культура эпохи модерна. Образование стран Западной Европы все больше приобретает новые черты: междисциплинарность, интерактивность, инклюзивность, открытость и мультикультурализм⁵⁵.

Одним из атрибутов постмодерна является многоязычное образование – сложный педагогический феномен, в состав которого входят многочисленные компоненты, а среди характерных черт присутствуют многоаспектность и полифункциональность. Это действенный способ формирования индивидуального многоязычия школьников, постоянного повышения уровня их языковой компетентности в нескольких языках, осознания ими социокультурной ценности любого из языков, потребности сохранения всего лингвистического многообразия и культурного наследия. И это далеко не полный список основных функций данного педагогического явления.

Все это лежит в основе культурного диалога и взаимопонимания между представителями различных народов и культур⁵⁶.

Для многоязычного образования характерен комплексный подход, подразумевающий в первую очередь необходимость владения родным языком как основы мышления. Это позволяет постепенно углублять и осмысливать суть языковых явлений, понимать их закономерности и внутренние связи, осознавать суще-

⁵⁴ Культурология : учеб. / под. ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. М. : Юрайт ; Высш. образование, 2012. С. 544 ; Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 8-е изд., дораб. и доп. М. : Республика ; Современник, 2009. С. 522.

⁵⁵ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Council of Europe, 2001.

⁵⁶ Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Developmental Trajectory. University of Cordoba, 2012. URL: http://ec.europa.eu/languages/documents/clil-marsh_en.pdf

ствование разных систем понятий, через которые можно воспринимать действительность, и овладевать различными способами оформления мыслей.

Сбережение европейского многоязычия и развитие многоязычного образования в странах Европы – комплекс очень непростых лингвистических, социальных, философских, политических, психологических и культурных проблем, которые рассматриваются учеными с разных сторон и позиций, и число этих ученых велико. Среди них и европейские исследователи: М.-А. Акинси (M.-A. Akinci), Х. Баетенс Бердсмор (H. Baetens Beardsmore), М. Бертоз-Про (M. Berthoz-Proux), К. Бейкер (C. Baker) Б. Буш (B. Busch), Д. Марш (Devid Marsh), С. Прис-Джонс (S. Prys-Jones), Я. Сеноз (J. Cenoz), Т. Скутнаб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas), Дж. Камминс (J. Cummins), М. Канделье (M. Candelier), Дж. Коста (J. Costa), П. Ламберт (P. Lambert), Д. Ласагабастер (D. Lasagabaster), Ж. Люди (G. Lüdi), Н. Меш (N. Mäsch), Л. Оукс (L. Oakes), Ж. де Рюитер (J. de Ruiter), К. Хело (C. Hélot), А. Янг (A. Young), и российские: М. Певзнер, А. Ширин, Н. Барышников, Е. Куралесина, Н. Евдокимова, А. Щепилова, и украинские: Л. Товчигречка, Т. Боднарчук, М. Тадеева, Н. Зайцева, Н. Никольская.

В европейском образовании 80–90-х годов XX века школьная аудитория стала многонациональной, что и вызвало жизненную необходимость изменения содержания языкового обучения в направлении ориентированности на общение. Мультикультурализм как интеллектуальное движение и стратегия культурной и образовательной политики развитых стран Западной Европы предполагает уважение к культуре национальных меньшинств⁵⁷, что проявляется в поддержке и развитии многоязычного образования. Мы наблюдаем это во многих странах – Австрии, Испании, Германии, Великобритании, Люксембурге, Бельгии.

Следует подчеркнуть, что до 1940-х годов (довоенное время) невозможно было даже предположить, что у европейских школьников возникнет необходимость увеличения количества изучаемых языков и, тем более, их использования как способов обучения предметного содержания. Длительное время в европейской истории национальные языки ассоциировались с конфликтными идеями, вследствие чего лингвистический национализм некоторых западноевропейских стран превратился в так называемое ядро политической идеологии, которое оказывало непримиримое сопротивление всяким иноязычным влияниям (в том числе и со стороны языковых меньшинств). Так, языковая политика Германии, Италии, Испании в период тоталитарных режимов XX века была направлена на поддержку одного основного языка, что рассматривалось как действенный способ консолидации нации и власти в стране. Идеология национализма предусматривала одноязычие в национальных границах; быть членом двух языковых сообществ считалось не только подозрительным, но и недопустимым. Школьное образование, за исключением элитарного, в основном было одноязычным. Как метко заметили П. Ориган и Дж. Люди, «...определение языка обучения является универсальным элементом всей стратегии языковой политики какой-либо страны»⁵⁸, и поэтому

⁵⁷ Костикова Л.П. Мультиплицитное видение культуры как тенденция развития образования // Высш. образование сегодня. 2008. № 3. С. 16–19.

⁵⁸ Ó Riagán P., Lüdi G. Bilingual education: Some policy Issues. Language Policy Division DG IV. Directorate of School, Out of school and Higher education. Strasbourg : Council of Europe, 2003. P. 17.

школьное образование стран-наций рассматривалось как основной инструмент развития и поддержки желаемого одноязычия.

Однако послевоенные нужды европейского сообщества потребовали существенных изменений. Победа над фашизмом и запрет национализма как идеологической платформы стали предпосылками развития многоязычного образования. Для начала этого процесса необходимы были могучие движущие силы. Известный исследователь проблем многоязычного образования Д. Марш по этому поводу отмечает: «...смена языка обучения или переход к использованию дополнительного языка как способа изучения содержания предметов происходит не просто так, а является результатом значительных социальных, политических и экономических действий»⁵⁹.

Несмотря на то, что становление постмодерна как периода европейской истории принято связывать с развитием новых электронных технологий и началом перехода от индустриального общества к постиндустриальному (информационному), следует подчеркнуть, что уже начиная с 1950-х годов рост мобильности населения и последующие интеграционные процессы в Европе вызвали настоятельную потребность создания новой формы обучения европейским языкам. Идея открытия первой школы для детей сотрудников разных национальностей возникла в Люксембурге уже в 1953 году и принадлежала руководству «Европейского союза угля и стали». Именно тогда были заложены основы многоязычного образования в известных ныне «Европейских школах». Создание куррикулума, определение уровней обучаемости учеников и системы оценивания, выработка критериев подбора учителей и особенностей инспектирования – решение этих и многих других, ранее не возникавших, вопросов устройства новой школы для детей персонала наднациональных учреждений потребовало совместных усилий министерств образования шести европейских стран. Имея в основе постмодернистские идеи плюрализма мышления, отрицание этно- и европоцентризма, утверждение равенства и многообразия культур, в апреле 1957 года в пригороде Люксембурга была открыта первая школа. Эксперимент по созданию школы нового типа оказался настолько успешным, что вскоре перерос в крупный общественный проект, который до настоящего времени финансируется Европейским сообществом⁶⁰.

Предвестниками многоязычного образования в Европе стали также двуязычные грамматические школы в Германии на границе с Францией. Исследователь Н. Меш отмечает, что двуязычное образование в грамматических школах (Gymnasium) в регионе Северный Рейн-Вестфалия, начатое в 1960-е годы, было свидетельством проявления послевоенного духа примирения в приграничных с Францией районах. Под лозунгом «Общественность нуждается в партнерстве» такое образование получило название «Школы для Европы». Обучение, в основе которого лежали принципы **отрицания этноцентризма и поисков путей диалога и братства**, предусматривало 9-летний курс обучения английскому языку как иностранному; с 5-го класса начиналось изучение французского языка, с тем чтобы с 7-го класса на французском языке изучать содержание трех предметов – географии, истории и обществознания (Civics). Вскоре палитра двуязычных секций

⁵⁹ Marsh D. Content and Language...

⁶⁰ Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching / by D. Coste, D. Moore, G. Zarate Council of Europe, Language Policy Division. Rev., 2009.

обучения стала шире: были открыты немецко-испанские, немецко-итальянские, немецко-русские и немецко-голландские секции⁶¹. В дальнейшем опыт партнерских школ был творчески переосмыслен и положен в основу дидактики многоязычия, которая успешно развивается в современных немецких школах.

Другая черта эпохи постмодернизма, а именно – **пересмотр когда-то установленных законов и стандартов** – получила выражение в изменении взглядов ученых на формирование многоязычия в детском возрасте⁶². На протяжении длительного времени ученые, среди которых известные лингвисты и психологи

С. Лори (Simon Summersville Laurie), Д. Саер (David John Saer), Ф. Гудинаф (Florence Goodenough), высказывали крайне негативное отношение к этому педагогическому явлению. В те времена общепринятой была мысль о том, что многоязычие наносит значительный вред интеллектуальному и психическому развитию детей. И поэтому к детям, которые росли в окружении двух и более языков, относились как к проблемным, называя их *incompetent speakers of each of their languages* (плохо говорящие на всех им известных языках) и *language handicap children* (дети с дефектами языкового развития)⁶³.

Настоящим переворотом во взглядах на эту проблему стала опубликованная в 1962 году работа психологов Е. Перл и В. Ламберта (Elizabeth Perl, Wallace Lambert) “The Relation of Bilingualism to Intelligence”⁶⁴. Ученые на основании экспериментов доказали и продемонстрировали когнитивные и социокультурные преимущества присутствия в жизни ребенка двух и более языков. Это послужило импульсом для пересмотра и ревизии работ многих исследователей и привело к росту количества приверженцев позитивного отношения к многоязычию⁶⁵.

Среди научных работ, посвященных пониманию феномена многоязычия, следует выделить исследования Ф. Гросжена (François Grosjean) и особенно его “Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism”, которая была опубликована в 1982 году. Если раньше многочисленные исследователи отождествляли проблему многоязычия с изучением негативных последствий контактирования нескольких языков (*negative effects of the contact between languages*) и подчеркивали необходимость исключения из этого процесса обучения родного языка, Ф. Гросжен объяснил ошибочность отношения к билингуам как к «монолингуам с дефицитом языковых знаний, умений и навыков». Ученый предложил новый подход – *Bilingual view of Bilingualism*, в котором сравнивал двуязычную личность со спортсменом, успешным в двух видах спорта⁶⁶.

⁶¹ Baetens Beardsmore H. European Models of Bilingual education / Hugo Baetens Beardsmore [and the authors of individual chapters]. Multilingual Matters, Copyright, 1993.

⁶² Першукова О.А. Динамика развития теоретических основ многоязычного образования в странах Европы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 2. С. 81–92.

⁶³ Hakuta K., Diaz M.R. The Relationship Between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data. URL : <http://faculty.ucmerced.edu/khakuta/research/publications.pdf> ; Jessner U. Teaching third languages: Findings, trends, and challenges // Language Teaching. 2008. N 41: 1. P. 17.

⁶⁴ См.: Hakuta K., Diaz M.R. The Relationship...

⁶⁵ Першукова О.А. Динамика развития...

⁶⁶ См.: Hakuta K., Diaz M.R. The Relationship... P. 94.

Идеи Ф. Гросжена развил В. Кук (Vivian Cook) в работе "Chomsky's Universal Grammar: An Introduction", которая была издана в 1988 году. Он предложил использовать **холистический** подход к изучению многоязычия и ввел понятие **мультикомпетентности** как уникальной формы языковой способности личности, которая не обязательно совпадает с языковой компетентностью двух монолингвов в разных языках ⁶⁷. Под термином «мультикомпетентность» В. Кук понимает способность одной личности использовать больше, чем один язык (knowledge of more than one language in the same mind), и это совпадает с современным пониманием термина «многоязычная коммуникативная компетентность».

В. Кук также показал, что такой вид компетентности не является простой суммой компетентностей в различных языках, а по принципу самоорганизации представляет собой сложную систему, которая постоянно изменяется под влиянием многих факторов, получает новые знания и умения, не присущие одноязычию. Кроме того, В. Кук, как и Ф. Гросжен, высказывает мысли о том, что мозг монолингва отличается от мозга человека, владеющего дополнительно еще одним или двумя языками. Поэтому ученый предложил считать нормальным наличие неодинаковых уровней компетентности в чтении, письме, говорении и т.д., так как уровни их активации могут быть разными. При этом уровень когнитивного развития многоязычной личности значительно выше, кругозор – шире, опыт общения – богаче ⁶⁸.

Для постмодерна характерно наличие и других проявлений: эклектизма, гибридности, гетерогенности. Они проявляются как в сущности цели обучения (многоязычной компетентности), так и в индивидуальном подходе к обучению – расширению языкового репертуара каждой личности за счет увеличения количества языков, которые эта личность может использовать в жизни. Таких языков может быть достаточно много: первый (родной) язык человека; официальный или государственный язык страны проживания, который является основным языком обучения в школе; иностранные языки; языки национальных меньшинств; региональные языки и языки (им)мигрантов. Эти языки могут совпадать, но могут и различаться. Например, родной язык школьника может совпадать с государственным языком, но также может иметь статус языка национального (регионального) меньшинства. Конечная цель такого образования – овладение европейцами различными языками, как широко употребляемыми и общеизучаемыми, так и теми, которые используются достаточно редко (lesser used languages). Тем самым подчеркивается ценность языкового репертуара для каждой личности ⁶⁹, а также реализуется стремление сохранить для потомков культурно-языковое богатство Европейского континента.

Процесс развития теоретических основ многоязычного образования во многом опирался на традиции изучения иностранных языков, но при этом многие известные ранее истины подвергались сомнениям и ревизии на основе опытных

⁶⁷ Jessner U. Language awareness in Multilinguals: Theoretical Trends / in J. Cenoz and N. Hornberger (eds) // Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition. Vol. 6: Knowledge about Language. Springer Science +Business Media LLC, 2008. P. 362.

⁶⁸ Jessner U. Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual / education in J. Cummings and N.H. Hornberger (eds) // Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition. Vol. 5: Bilingual education. Springer Science +Business Media LLC, 2008. P. 94.

⁶⁹ Common European Framework... P. 17–36.

исследований. Проведенная многими учеными исследовательская работа позволила кардинально изменить взгляды на роль родного языка в процессе овладения одним или несколькими иностранными. В 1990 году под общей редакцией Б. Харли, П. Аллена, Д. Кумминса и М. Свейн (B. Harley P. Allen, J. Cummins, M. Swain) вышла книга "The Development of Second Language Proficiency", в которой были существенно пересмотрены процессы и стандарты обучения, установленные ранее сторонниками прямых методов. С тех пор роль родного языка стала рассматриваться позитивно: родной язык – основа для аналогии, а принцип сравнения языков – эффективный способ устранения отрицательного влияния интерференции. В процессе исследований была рассмотрена сущность понятия «компетентность личности, которая владеет больше чем одним языком» и тем самым был осуществлен переход от одноязычия к многоязычию участников учебного процесса⁷⁰.

В это же время усилился интерес исследователей к особенностям освоения третьего языка, а именно – к возможностям лексического трансфера (lexical transfer phenomena) со второго языка в третий. Данное явление в многоязычном образовании означает перенос информации между известным языком (или языками) и новым, который изучается. Этот процесс особенно эффективен при условии, что знакомый и новый языки принадлежат к одной языковой семье. Он происходит следующим образом: родной язык выступает в роли «матрицы, на которую накладываются новые структуры», известный иностранный язык становится «мостом для переноса значения», а конечным результатом становится выявление подобных и отличительных особенностей в новом и известных языках⁷¹.

К началу 1990-х годов полученные исследователями выводы оказали существенное влияние на всю отрасль языкового образования в странах Европы. Они легли в основу создания теоретической базы многоязычного образования, а именно:

1) была снята межъязыковая изоляция – характерная черта процесса изучения языков в течение длительного периода. Ей на смену пришло сравнительно-контрастивное изучение нескольких языков с опорой на знания, полученные в родном языке; в процессе обучения появилась возможность переноса знаний и умений с одного языка в другой;

2) изменилась цель изучения неродного языка – достижение уровня носителя языка перестало быть целью обучения, появилась возможность достижения частичной компетенции в зависимости от потребностей;

3) стало признанным положение о том, что социально-культурное значение изучаемого языка является важным фактором успешной учебы;

4) носителя языка перестали рассматривать как лучшего учителя;

5) запрет для учеников использовать родной язык на уроке был окончательно снят⁷².

Существенные изменения в процессе языкового образования в странах Европы в конце XX столетия отмечают многие ученые, среди них – известный исследователь М. Канделье (Candelier Michel). Он подчеркивает, что снятие межъязыковой изоляции в обучении языкам стало предпосылкой для обучения, в рам-

⁷⁰ Jessner U. Language awareness...

⁷¹ Jessner U. Teaching... С. 24.

⁷² Першукова О.А. Динамика развития...

ках которого ученики стали использовать сразу несколько языков как средства изучения предметного содержания.

В современном европейском языковом образовании существует три основных типа плюралистического подхода, которые объединяет общая цель – формирование многоязычной компетентности европейцев:

1) интегрированное обучение и преподавание языков (Integrated teaching and learning of the languages taught). Этот подход обозначает установление связей между изучаемыми в рамках школьного образования языками и культурами с целью создания благоприятных условий для дальнейшего изучения других языков;

2) установление связей и взаимных включений между языками (Inter-comprehension between languages). Подход предусматривает параллельную работу с несколькими родственными языками. При этом родной язык ученика или язык обучения не обязательно может быть задействован в процессе обучения; идея состоит в увеличении количества родственных языков, среди которых возникают связи на основе существующих подобных элементов и явлений, и таким образом развивается способность понимать текст на незнакомом языке. Этот тип наиболее часто используется в образовании взрослых, а также лежит в основе проекта “Eurocomprehension”;

3) «пробуждение к языкам» (Awakening to languages) – подход, предусматривающий подготовку к изучению языков в виде части дошкольного или начального образования. Целями этого подхода являются как формирование позитивного восприятия культурных различий наций и существующего языкового разнообразия Европы, так и пробуждение заинтересованности и открытости учеников к языкам и культурам, а также развитие уверенности в собственных языковых способностях⁷³.

Язык в наше время играет роль объединяющего фактора наряду с другими национальными ценностями, в частности, историческим наследством или религиозными артефактами. Развитие информационного сообщества приводит к повышению уровня потребностей европейцев: во время поездок по служебным делам или на отдыхе, а нередко и по месту постоянного проживания все чаще возникает необходимость в общении на нескольких языках. Поэтому многоязычие в Европе получило законодательный статус. В Концепции языкового образования, главные положения которой изложены в сборнике «Общеввропейские рекомендации языкового образования», сформулированы следующие цели и задания языковой политики Совета Европы в области образования:

– сберегать и защищать языковое наследство, преобразовывать языковое разнообразие из помехи в общении в источник взаимного обогащения и понимания;

– общение и взаимодействие между европейцами можно облегчить только благодаря улучшению владения современными европейскими языками во имя поддержания мобильности, взаимопонимания и сотрудничества, преодоления предубеждений и дискриминации;

⁷³ Candelier M. *Janua Linguarum – The Gateway to Languages // The Introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to language / ed. by M. Candelier, I. Oomen, Welke, Ch. Pergaux. Council of Europe Publishing ; Council of Europe, 2004 ; Common European Framework... P. 17–18 ; From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for Development of Language Education Policies in Europe. Executive Version / Beacco J., Byram M. Council of Europe. 2007.*

– введение единых требований к изучению языков государствами – членами ЕС позволит облегчить интеграцию на общеевропейском уровне для дальнейшего сотрудничества и координации политики ⁷⁴.

В этом процессе можно рассмотреть нетипичную для эпохи постмодерна черту, а именно – унификацию требований к изучению языков в среднем образовании. Однако ввиду отсутствия единого мнения среди ведущих теоретиков постмодернизма относительно многочисленных положений этого философского направления и их реализации в образовании (ведутся острые дискуссии об оценивании, тестировании и стандартизации учебного процесса), можно сказать, что унификация, в первую очередь, касается ролей разных языков в школьном образовании. Открытость процесса унификации для инноваций и изменений, по нашему мнению, делает его приемлемым с точки зрения постмодерна, поскольку унификация имеет критическую трансформирующую направленность, признает существование большого количества подходов и точек зрения, имеет в своей основе многообразие культур и индивидуализацию обучения.

Особенность европейской языковой политики состоит в признании того, что знание иностранных языков (родной плюс два иностранных) должно быть массовым явлением, а не привилегией просвещенной элиты. Способность пользоваться иностранными языками признана одной из ключевых компетенций на уровне чтения, письма, выполнения математических действий. Общим признаком языковой политики как Совета Европы, так и Евросоюза в целом является декларация принципа плюрализма – разнообразия равноправных языков и культур, которые совместно должны сотворить будущее Европы при условии сохранения и обеспечения культурной самобытности и развития европейской идентичности. Сохранение языкового разнообразия рассматривается как способ сохранения культурного богатства, создания условий для мобильности, взаимопонимания и экономического развития. Плюрализм также подразумевает возможности и способности для всех европейцев формировать многоязычную компетентность, образовательная ценность которой лежит в основе лингвистической толерантности, осознании равноценности языков независимо от сферы их использования ⁷⁵.

Специалисты Совета Европы определяют многоязычное образование (*plurilingual education*) как сложное полифункциональное явление, как способ обучения, целью которого является расширение языкового репертуара каждой личности за счет увеличения количества языков, которыми она может пользоваться как в процессе обучения, так и в течение всей жизни. Формирование мировоззрения в ходе изучения нескольких языков предусматривает осознанное ознакомление и овладение учениками языковой картиной мира, которая принадлежит носителям этих языков.

Изучение неродного (иностранного) языка заключается в следующем:

а) усвоение системы ценностей культуры и общества народа, для которого этот язык является родным, так как именно в них концентрируются все результаты его духовной деятельности;

б) формирование умения пользоваться механизмами вербализации, присущими этому языку, поскольку в процессе изучения нового языка ученик одновременно осваивает новый, неизвестный ему ранее мир и с каждым новым словом

⁷⁴ Common European Framework...

⁷⁵ Ibid.

чужого языка переносит в свое сознание, в собственную картину мира понятия из другой культуры, другой картины мира, вследствие чего обогащается.

В настоящее время в рамках многоязычного образования в странах Европы действуют более ста моделей и программ, которые объединяет общий принцип: изучение языков как систем и/или использование двух, а в некоторых случаях трех и более языков в качестве средства обучения предметного содержания.

Итак, постмодерн существенно изменил европейский лингвистический порядок, утвердив многообразие и одновременно равенство культур, предоставив в первую очередь право обучения на родном языке для всех, включая представителей малых народов. Развитие многоязычного образования в странах Европы определено духовными потребностями общества, и его целями являются сохранение и развитие многоязычия на индивидуальном (plurilingualism) и коллективном (multilingualism) уровнях.

Многоязычная компетентность личности представляет собой сложную, постоянно изменяющуюся под влиянием многих факторов систему, в которой действуют принципы самоорганизации. Развитие многоязычного образования в странах Западной Европы – это закономерный процесс, включающий в себя как критический пересмотр существующих научных взглядов, так и развитие новых научных направлений. Это обусловлено новым осознанием сущности языка и связей между языком и мышлением, постижением многогранности основ общения и взаимопонимания между представителями разных культурных общин. Сущность формирования многоязычной компетенции как комплексного метода в обучении проявляется в эклетизме, гибридности и гетерогенности.

Все это позволяет нам сделать вывод о том, что многоязычное образование реализует задекларированный принцип плюрализма и является неотъемлемым атрибутом Европы эпохи постмодерна.

Список использованной литературы

1. Дианова, В.М. Постмодернизм как феномен культуры [Текст] // Введение в культурологию: Курс лекций / под ред. Ю.Н. Солонина, Е.Г. Соколова. – СПб., 2003. – С. 125–130.
2. Костикова, Л.П. Мультиплицированное видение культуры как тенденция развития образования [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 16–19.
3. Культурология [Текст] : учеб. / под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. – М. : Юрайт ; Высш. образование, 2012. – 566 с.
4. Першукова, О.А. Динамика развития теоретических основ многоязычного образования в странах Европы [Текст] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 81–92.
5. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – 8-е изд., дораб. и доп. – М. : Республика ; Современник, 2009. – 846 с.
6. Буруковська, Н.В. Філософія доби постмодерна: еволюція проблематики [Текст] // Вісник Академії адвокатури України. – 2011. – № 3 (22). – С. 5–10.
7. Baetens Beardsmore, H. European Models of Bilingual education [Text] / Hugo Baetens Beardsmore [and the authors of individual chapters]. – Multilingual Matters, Copyright, 1993. – 211 p.
8. Candelier, M. Janua Linguarum – The Gateway to Languages [Text] // The Introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to language / ed. by M. Cande-

lier, I. Oomen. – Welke, Ch. Perregaux. – Council of Europe Publishing ; Council of Europe, 2004. – 209 p.

9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment [Text]. – Council of Europe, 2001. – 274 p.

10. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for Development of Language Education Policies in Europe. Executive Version [Text]. – Beacco J., Byram M. – Council of Europe. – 2007. – 51 p.

11. Hakuta K. The Relationship Between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data [Electronic resource] / K. Hakuta, M.R. Diaz. – Access : <http://faculty.ucmerced.edu/khakuta/research/publications.pdf>

12. Jessner, U. Language awareness in Multilinguals: Theoretical Trends [Text] / In J. Cenoz and N. Hornberger (eds) // Encyclopedia of Language and Education. – 2nd Edition. – Vol. 6: Knowledge about Language. – Springer Science +Business Media LLC, 2008. – P. 357–369.

13. Jessner, U. Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual [Text] / education in J. Cummings and N.H. Hornberger (eds) // Encyclopedia of Language and Education. – 2nd Edition. – Vol. 5: Bilingual education. – Springer Science +Business Media LLC, 2008. – P. 91–103.

14. Jessner, U. Teaching third languages: Findings, trends, and challenges [Text] // Language Teaching. – 2008. – N 41: 1. – P. 15–56.

15. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning (CLIL) [Electronic resource]. – A Developmental Trajectory. University of Cordoba, 2012. – 552 p. – Access : http://ec.europa.eu/languages/documents/clil-marsh_en.pdf

16. Ó Riagán, P. Bilingual education: Some policy Issues [Text] / P. Ó Riagán, G. Lüdi. – Language Policy Division DG IV – Directorate of School, Out of school and Higher education. – Strasbourg : Council of Europe, 2003. – 34 p.

17. Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching [Text] / by D. Coste, D. Moore, G. Zarate, Council of Europe, Language Policy Division. – Rev., 2009. – 51 p.



Исследования аспирантов и соискателей

УДК 378.0

Е.Н. Термышева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются педагогические условия вуза, способствующие формированию креативности студентов: наличие модели профессионального поведения в лице преподавателя, создание ценностной творческой установки и мотивации обучения; индивидуализация обучения.

высшее образование, креативность, креативные способности, педагогические условия, компетентностный подход, формирование креативных способностей.

Развитие творческого потенциала личности обучающегося входит в число основных критериев качества современного образования. Так, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», одним из базовых принципов отечественного образования является создание условий для самореализации каждого человека и свободного развития его способностей⁷⁶. О необходимости создавать социокультурную среду и условия для всестороннего развития личности говорится и в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования⁷⁷. Внедрение компетентностного подхода в высшей школе привело к более высокой востребованности креативных, или творческих, способностей студентов, к необходимости уделения особого внимания формированию этих способностей у будущих специалистов.

⁷⁶ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. URL : <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/> (дата обращения: 26.11.2013).

⁷⁷ ФГОС ВПО третьего поколения. URL : <http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/> (дата обращения: 26.11.2013).

Под формированием креативных способностей мы понимаем процесс их положительно направленной активизации с целью повышения количественно-качественного состояния, организуемый в условиях образовательного учреждения.

Конструктивное влияние на креативность обучающихся осуществляется посредством ряда педагогических условий, т.е. обстоятельств образовательного процесса, специально организованных для оказания воздействия, воспитания и востребования личностного потенциала обучающихся, обусловленных целью, принципами, содержанием, методами и материальным обеспечением обучения. К таким педагогическим условиям ученые относят:

- наличие модели профессионального поведения в лице преподавателя, обладающего креативностью, креативным мышлением и готовностью к формированию креативных способностей студентов;
- обеспечение психологически комфортной атмосферы занятия для комплексного воздействия на интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную сферы личности обучающихся;
- создание ценностной творческой установки и мотивации обучения;
- организация обучения, опирающаяся на возрастные, национальные и личностные особенности студентов, предоставляющая студентам образец ситуации успеха;
- наполнение содержания на принципах междисциплинарного взаимодействия;
- индивидуализация обучения;
- использование технологий и методик развития креативного мышления.

Рассмотрим данные составляющие применительно к практике вуза. При выявлении педагогических условий, принципиально важных для формирования креативных способностей, мы исходили из идеи Д.Б. Богоявленской о том, что для развития креативности обучающихся недостаточно лишь составлять программы для ускорения или усложнения обучения. Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, конструктивной направленности личности и системы ценностей. Это значит – «заниматься архитрудной задачей ... формирования личности»⁷⁸.

В.Н. Дружинин, исследуя факторы, способствующие формированию креативности, конкретизировал психологические слагаемые творчески продуктивной среды: это наличие позитивной модели творческого поведения; создание условий для подражания творческому поведению; социальное подкрепление творческого поведения⁷⁹.

Первое педагогическое условие – наличие позитивной творческой модели, которую для студента в первую очередь предоставляет преподаватель вуза. Поскольку информация, получаемая студентом, является продуктом творчества конкретного преподавателя, а не творца идеи, то способность педагога творчески мыслить выступает как решающий фактор перестройки учебного процесса. При этом сам педагог должен быть творческой личностью и владеть методологической культурой, составляющей основу его деятельности.

⁷⁸ Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология : Журн. Высш. шк. экономики. 2007. Т. 4, № 3. С. 121–127.

⁷⁹ Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб. : Питер, 2008.

Л.К. Гребенкина подчеркивает, что креативную деятельность в вузе следует рассматривать как двусторонний процесс, связанный, с одной стороны, с выработкой необходимых творческих качеств личности студента, а с другой – с формированием у него опыта творческой деятельности. Вместе с тем она считает, что формирование творческой личности обучающегося в вузе зависит от того, насколько творческой является личность самого преподавателя, от уровня сформированности его творческих способностей. Творчество преподавателя определяется как деятельность, отличающаяся качественно новыми подходами к организации учебно-воспитательного процесса и формирующая компетентного с точки зрения современной науки, творчески мыслящего студента⁸⁰.

В работах М.М. Кашапова, О.Н. Ракитской, Е.М. Григорьевой, А.А. Зверевой и Ю.А. Адушевой рассматривается проблема существования особого интегративного свойства личности преподавателя, необходимого для развития креативности обучающихся. Оно названо авторами абнотивностью. В структуре абнотивности были выделены следующие компоненты: рефлексивность, эмпатия, социальный интеллект, актуальная креативность и мотивационно-когнитивный компонент. Педагог с высоким уровнем абнотивности точно анализирует как свою деятельность, так и ответное поведение студентов, демонстрируя объективность при оценке креативно одаренных студентов; эмоционально отзывается на переживания людей, тонко ощущая личностные особенности обучающихся; знает особенности одаренных студентов, их потребности и интересы; готов приобретать психолого-педагогические знания для работы с одаренными студентами, гибок в поведении, творчески активен⁸¹.

Второе педагогическое условие – обеспечение психологически комфортной атмосферы занятия. Это слагаемое, делающее урок творческим или нет, напрямую зависит от личности преподавателя. Креативный преподаватель стремится не только объяснять решения учебной задачи, но и находить их вместе со студентами. Креативный преподаватель придерживается демократического типа общения, что стимулирует студентов на свободную постановку вопросов, развивает вербальное воображение, гибкость и беглость. Немаловажно то, что создание благоприятного эмоционального климата для творческих учащихся как приводит к изменению их социального статуса, так и позволяет изменить «ценностную ориентацию» всех студентов в группе, повысить престиж творческого мышления, что, в свою очередь, влияет на развитие творческих способностей всех учащихся⁸².

Третье условие – создание ценностной творческой установки и мотивации обучения. Обучение эффективно воздействует на креативность студентов тогда, когда оно имеет внутренне обусловленный мотивационный характер. Работа креативного преподавателя нацелена, в том числе, на создание условий для стимулирования внутренней мотивации студентов в процессе деятельности. Согласно

⁸⁰ Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : моногр. / Л.К. Гребенкина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. 2-е изд., испр. и доп. Рязань, 2006. С. 38–72, 143–181.

⁸¹ См.: Селезнева М.Е. Творческая активность преподавателя как основа развития креативного мышления курсантов. Развитие креативных способностей курсантов при обучении иностранному языку : отчет о НИР / Ряз. воен. автомоб. ин-т ; рук. М.Е. Лылова ; исполн. Ю.И. Балашовская [и др.]. Рязань, 2009. С. 82–94.

⁸² Гин С. Условия формирования креативности // Лаборатория образоват. технологий «Образование для Новой Эры». URL : <http://trizway.com/art/form/137.html>

теории А. Бандуры, запуск мотивации личности связан с самоэффективностью – тем, насколько эффективным и компетентным чувствует себя человек, выполняя какое-либо дело. Высокая самоэффективность связана с большим самоуважением, настойчивостью, успешностью в достижении цели. Низкая самоэффективность препятствует успешности выполнения деятельности даже при наличии больших способностей⁸³.

Рассматривая учебную деятельность студентов вуза, мы поддерживаем мнение Е.И. Щеплановой, которая считает, что мотивация учащихся к выполнению учебных задач вырастает из ценностей, связанных с этой задачей, – утилитарных, внутренних, ценностей достижения. Эти ценности автор определяет следующим образом:

Ценность достижения – та степень важности, которой обладает факт решения данной задачи для студента в зависимости от того, насколько это затрагивает их идеалы.

Утилитарная ценность – степень важности решения данной задачи для студента с точки зрения его будущего.

Внутренняя ценность – обусловленность тем удовольствием, которое обучающиеся получают от самого процесса деятельности⁸⁴.

Можно сделать вывод, что личную значимость учебных задач для студента можно предвидеть, учитывать и стимулировать в процессе обучения. Тогда необходимость их решить будет мотивирующим фактором, способствующим как развитию профессиональных компетенций, так и увеличению мотивации к учебе. За ростом мотивации последует и рост креативности.

Следующим педагогическим условием является опора на возрастные особенности обучающихся. Возраст студенчества является периодом активной профессионализации, активного становления специальных способностей одновременно со становлением характера и интеллекта.

В.И. Андреев обращает внимание на активное формирование «Я-концепции» у студентов, а также на их восприимчивость ко всему новому, неординарному⁸⁵. Стало быть, требование креативности будет соответствовать ожиданиям и возможностям личности, стимулируя количественное и качественное увеличение самих способностей.

С.Д. Смирнов считает, что успешная творческая деятельность студента обусловлена устойчивой системой отношений студента к окружающему миру и к самому себе⁸⁶. Например, современному студенчеству весьма свойственен индивидуализм – качество весьма неоднозначное, обладающее как позитивными, так и негативными сторонами. Представляется разумным постараться использовать положительные стороны данного качества, «сыграть» на стремлении к самореализации, самостоятельности.

⁸³ См.: Щепланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.

⁸⁴ Там же. С. 202.

⁸⁵ Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие. Казань : Центр инновац. технологий, 2005. С. 86.

⁸⁶ Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001.

Важной характеристикой студенческого возраста является потребность в достижениях, которую также желательно направить в русло увеличения внутренней мотивации, личностного роста. Мы поддерживаем мнение Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневич о потребности в активном творчестве, свойственной российскому менталитету⁸⁷. Общеизвестно, что отечественному менталитету свойственен высокий уровень творческой одаренности, т.е. российские студенты в массе своей являются одаренными от природы, задача преподавателя – раскрыть способности, «не дать им умолкнуть».

Условием, способствующим развитию креативных способностей, является и содержание образования, построенное на принципах междисциплинарного взаимодействия и интеграции знаний, разрабатываемое в соответствии с образовательными стандартами и программой. Поскольку существующие учебные издания не всегда содержат материал, адекватный принципам личностно ориентированного креативного обучения, то преподавателю приходится подбирать материал самостоятельно либо вносить коррективы в материал учебника, чтобы тематика и сам выбранный материал стимулировали любознательность, фантазию, вызывали эмоциональный отклик, мотивировали генерацию идей. Неожиданный ракурс в подаче материала (интересные образы, примеры) меняет устоявшиеся представления, тем самым вызывая эмоциональный отклик, активизируя мышление, рождая неожиданные мысли. Катализатором деятельности может послужить и новизна⁸⁸. В качестве темы для реализации творческих устремлений обучающегося желательно избирать то, что наиболее актуально для конкретного студента: интерес будет служить тем источником энергии, который поможет довести работу до конца.

Индивидуализация обучения как педагогическое условие проявляется в виде баланса между репродуктивной и творческой составляющими, использовании комплекса форм работы, подходящего конкретной группе студентов и создающего у обучающихся личностную установку на овладение предметом деятельности. К педагогическим технологиям, способствующим индивидуализации, относят метод проектов, различные методы модерации и многое другое. При этом центральное место в обучении творчеству должна занимать самостоятельная продуктивная деятельность учащихся, направленная на получение нового результата. Например, метод проектов, технология которого разрабатывается Е.С. Полат, представляет собой самостоятельную индивидуальную или групповую работу исследовательского или творческого характера, предполагающую решение какой-то проблемы. Проект разрабатывается, следуя строго определенной теме, нуждается в использовании исследовательских, проблемных, творческих по своей сути методов, средств обучения, информационных источников, междисциплинарных связей и позволяет всесторонне рассмотреть предмет. Главными задачами проекта являются получение знаний по предмету и развитие творческого потенциала обучаемых. Работа над проектом проводится совместно студентами и преподавателями,

⁸⁷ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических системах воспитания : учеб. пособие для студентов средних и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / под общ. ред. Е.В. Бондаревской. М. ; Ростов н/Д : Учитель, 1999.

⁸⁸ Дронова Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза : моногр. 2-е изд., стер. М. : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. (Серия «Библиотека студента»). С. 300.

результатом ее является конкретный продукт, готовый к использованию в учебном процессе либо в реальной жизни ⁸⁹.

Свою эффективность в качестве инструментария подтвердило использование технологий и методик креативного мышления, например, вариантов метода мозгового штурма (устного, письменного, анонимного), продолжающего его контрольного списка Осборна, метода шести шляп мышления по Э. Де Боно, сочетающегося с дискуссией, метода ментальных карт, способствующего организации работы как непосредственно на занятии, так и при исполнении долгосрочных проектов, и многого другого. На наш взгляд, упомянутые технологии, предполагая выдвижение идей, будут соответствовать национальной ментальности, стимулируя воображение, порождая новые образы, оригинальные решения задач. Эффективность воздействия данных методик определяется количеством, уместностью и частотой использования.

Создание подобных условий мы проследили в процессе нашей практической деятельности в Рязанском государственном радиотехническом университете на факультетах радиотехники и телекоммуникаций, инженерно-экономическом и других. Организация и использование перечисленных педагогических условий, интенсифицируя учебный процесс, имеет целью формирование личности обучающегося: развитие творческого мышления за счет уменьшения репродуктивной составляющей, развитие коммуникативных способностей на основе выполняемых совместно проектов и, в результате, положительную динамику в изменении количественно-качественного уровня креативных способностей будущих специалистов.

Список использованной литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс [Текст] : учеб. пособие. – Казань : Центр инновац. технологий, 2005. – 500 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? [Текст] // Психология : Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4, № 3. – С. 121–127.
3. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических системах воспитания [Текст] : учеб. пособие для студентов средних и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич ; под общ. ред. Е.В. Бондаревской. – М. ; Ростов н/Д : Учитель, 1999. – 560 с.
4. Гин, С. Условия формирования креативности [Электронный ресурс] // Лаборатория образовательных технологий «Образование для Новой Эры». – Режим доступа : <http://trizway.com/art/form/137.html>
5. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : моногр. / Л.К. Гребенкина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2-е изд., испр. и доп. – Рязань, 2006. – 224 с.
6. Дронова, Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза [Текст] : моногр. – 2-е изд., стер. – М. : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 368 с. – (Серия «Библиотека студента»).
7. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст]. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 368 с. : ил.

⁸⁹ Полат Е.С. [и др.]. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / под ред. Е.С. Полат : М. : Академия, 2002.

8. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. – Режим доступа : <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/> (дата обращения: 26.11.2013).
9. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
10. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2013. – № 3(27). – С. 5–13.
11. Селезнева, М.Е. Творческая активность преподавателя как основа развития креативного мышления курсантов. Развитие креативных способностей курсантов при обучении иностранному языку [Текст] : отчет о НИР / Ряз. воен. автомоб. ин-т ; рук. М.Е. Лылова ; исполн. Ю.И. Балаховская [и др.]. – Рязань, 2009. – 145 с. – С. 82–94.
12. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
13. ФГОС ВПО третьего поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/> (дата обращения: 26.11.2013).
14. Щебланова, Е.И. Неуспешные одаренные школьники [Текст]. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с. : ил.

УДК 378.147

Ю.Н. Фирсова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ «НОВОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ» В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

В статье анализируется процесс реструктуризации системы высшего образования в странах Западной Европы, который был начат в конце XX века в рамках внедрения концепции «нового государственного управления», появившейся на волне неолиберальной философии. Автор рассматривает педагогические основы этого процесса: усиление функций руководящего состава, создание попечительских советов, установление модели государственно-частного партнерства между вузами и представителями промышленности и частного бизнеса.

реформирование системы высшего образования, «новое государственное управление», автономия вузов, педагогические основы, государственно-частное партнерство.

Начиная с конца 80-х годов XX века и до настоящего времени система высшего образования большинства европейских стран находится в состоянии по-

стоянных изменений. Этому в значительной степени способствуют глобализация и либерализация рынков, а также новые социально-экономические и политические реалии. Резкое увеличение числа желающих получить высшее образование и неготовность многих государств в полной мере финансировать растущие затраты на их обучение, вовлечение высшего образования в сферу действия Генерального соглашения о торговле услугами (GATS), что потребовало налаживания связей высшей школы с рынком труда, усиления практической подготовки выпускников к профессиональной деятельности, учета изменений в содержании подготовки обучающихся в европейских университетах, вкупе со стремлением смягчить негативные последствия глобализации в сфере национальной культуры через систему высшего образования привели к выстраиванию новой системы работы вузов.

Основным способом решения возникших проблем стала реорганизация университетского сектора на основе концепции «нового государственного управления» (New Public Management – NPM), которая до этого момента активно применялась в других областях бюджетной сферы. Несмотря на то, что внедрение принципов «нового государственного управления» вызывало неоднозначную оценку исследователей и общественности, оно набирало все большую популярность среди руководства ряда стран, в частности Великобритании, Голландии, Дании, Австрии, и вскоре стало заметной экономической и социальной европейской доминантой.

Философия NPM состоит в переносе рыночных принципов и технологий управления из частного сектора в государственный, основанном на неолиберальном понимании государства и экономики. Целями этого процесса являются минимизация роли государства в работе учреждений и повышение эффективности их деятельности. Основными ценностями идеологии «нового государственного управления» признавались бережное отношение к деньгам, эффективность, прозрачность и конкуренция. А главным лозунгом проводимых изменений стал «Управление должно управлять! (Management must manage!)».

Реформы NPM были призваны способствовать изменению принципов оказания услуг: в центр этого процесса ставится клиент, под интересы которого необходимо подстраиваться. В образовательной сфере это означает, что студент фактически становится «потребителем», а образование – «товаром потребления», повышения качества которого он вправе требовать. «Образовательный продукт» выходит на рынок, поэтому должен соответствовать определенным стандартам, что определяется с помощью системы оценивания работы вузов, а рыночные механизмы регулируют спрос и предложение⁹¹. И хотя эта концепция противоречит общепринятым представлениям об образовании как о передаче опыта, а о процессе обучения как о творческой деятельности, именно она стала основой реструктуризации системы образования в европейских странах.

Реформы системы высшего образования, проводимые согласно концепции «нового государственного управления» предполагали, прежде всего, изменение взаимоотношений между государством и образовательными учреждениями. Вместо регулирования академического и научно-исследовательского процесса государство оценивает результаты работы университетов, а структура его взаимодей-

⁹¹ Tolofari S. New Public Management and Education // Policy Futures in Education. 2005. № 1. P. 84.

ствия с вузами меняется, приобретая более сложный и опосредованный характер. «Иерархическая модель отношений сменяется моделью отношений партнерства, к участию в котором государства также стремятся привлечь и других заинтересованных участников – бизнес и местные сообщества». При этом государству остаются наблюдательно-контролирующие функции и «безусловная роль катализатора и, в значительной степени, заказчика как образовательных услуг для населения, так и изменений в процессах управления высшим образованием»⁹².

Для осуществления этих изменений в европейских странах в разное время был принят ряд законов, регулирующих права и обязанности вузов как автономных организаций. Они стали своеобразной парадигмой, определяющей границы деятельности вузов и степень государственного контроля над ними. Вслед за Великобританией и Голландией, характерными чертами системы высшего образования которых были дерегуляция власти и широкая автономия вузов, по этому пути пошли Бельгия, Австрия, Дания и другие западноевропейские страны, а с 2003–2005 годов реформирование началось и в Восточной Европе.

Расширение полномочий вузов и сокращение государственного финансирования ведут к тому, что теперь вузам необходимо искать и собственные источники доходов. Ими являются: плата за обучение (поэтому каждый факультет должен иметь определенное количество студентов, обучающихся на платной основе), привлечение средств государственных и негосударственных фондов, курсы по подготовке в высшие учебные заведения, курсы повышения квалификации, технические консультации, экспертные оценки товаров, аудиторские услуги, сдача помещений и площадей в аренду.

Система, в которой вуз самостоятельно зарабатывает средства, по мнению идеологов реформ NPM, способствует улучшению работы учебных заведений, так как вуз начинает контролировать свои доходы и расходы, что приводит к экономии. Автономные университеты находят деньги на реализацию своих учебных и научно-исследовательских проектов, привлекая к сотрудничеству различные фонды и организации, стремятся получить гранты, предоставляемые государством и частными компаниями, а также используют другие финансовые инструменты для получения прибыли, которые ранее не были свойственны представителям образовательной сферы.

Появилось даже специальное понятие – «предпринимательский университет», отражающее суть происходящих изменений. Процесс превращения традиционных университетов в предпринимательские фактически идет во всех европейских странах и требует сочетания образовательной миссии учебного заведения с предпринимательским отношением к построению академического процесса.

Реформы NPM в значительной степени изменили работу вузов, структуру управления и взаимодействие университетов с обществом. К основным нововведениям можно отнести следующие:

- расширение полномочий ректора и проректоров, сдвиг от привычной академической коллегиальности к единоличному принятию решений руководством;
- создание при университетах наблюдательных и попечительских советов, призванных контролировать деятельность руководства вузов и проверять фи-

⁹² Железов Б.В. Осмысление опыта реформ управления высшим образованием в ЕС // Вестн. междунар. организаций. 2008. № 2. С. 35.

нансовую отчетность. В них входят представители власти, образовательного общества, частного бизнеса или промышленности;

- изменение системы финансирования вузов – переход на блок-гранты и контракты (государство ежегодно выплачивает единовременную сумму на выполнение конкретных программ, а университет обязан представить полный финансовый отчет за потраченные средства);

- диверсификация высшего образования, подразумевающая введение дифференцированного многоуровневого обучения, увеличение количества предлагаемых специальностей и междисциплинарных курсов, внедрение возможностей перехода с одной программы высшего образования на другую, построение программ по модульному принципу и предоставление возможностей для обучения в течение всей жизни;

- упор на профессиональное, прикладное образование, увеличение количества программ по бизнесу, менеджменту, компьютерным технологиям, отход от теоретического образования в пользу практического, поскольку студенты стремятся получить прикладные знания, которые помогут им при трудоустройстве;

- расширение возможностей для получения высшего образования – больший доступ к обучению в колледжах и университетах для представителей различных национальностей, социальных групп, меньшинств и людей с ограниченными возможностями;

- внедрение новых способов преподавания, передачи информации и проверки знаний (электронные и дистанционные курсы, обучение через Интернет, использование электронных образовательных сред для создания курсов по преподаваемым дисциплинам);

- развитие всех видов академической мобильности (индивидуальная мобильность студентов и преподавателей в академических целях, мобильность образовательных программ, получение международных стипендий и грантов);

- тесное сотрудничество между вузами, интеграция международных стандартов и программ, создание стратегических образовательных альянсов;

- профессиональная переподготовка профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений (курсы повышения квалификации, семинары, обмен преподавателями между университетами);

- создание и поддержание репутации учебного заведения. Как и частные компании, образовательные учреждения должны работать над своим имиджем, ведь на псевдорынках именно хорошая репутация является основным оружием в конкурентной среде⁹³;

- усиление социальной роли университетов, выполнение определенной миссии, которая призвана распространять и передавать знания обществу, что в конечном итоге способствует привлечению студентов, партнеров и спонсоров;

- введение системы оценивания академической и исследовательской деятельности (учет количества печатных работ, участие в конкурсах и конференциях, выпуск журналов и получение грантов).

Реформирование системы высшего образования подразумевает укрепление связей университетов с организациями, работающими в далеких от образования сферах. Все большую популярность приобретает модель государственно-частного

⁹³ Tolofari S. New Public Management... P. 86.

партнерства на базе образовательных учреждений, которая является «ярким примером размывания границ между государственной сферой и бизнесом»⁹⁴. Чаще всего такого рода сотрудничество возникает между вузами и промышленными предприятиями, а также представителями частного бизнеса. Причем инициатива обычно исходит от руководства вузов – по данным исследователей, это происходит в 75 % случаев⁹⁵. Учебное заведение должно готовить специалистов, востребованных на рынке труда, и привлекать к совместной работе потенциальных работодателей будущих выпускников, которые также в этом заинтересованы. Возможны разные формы сотрудничества – от проведения лабораторных исследований и экспертиз до совместного внедрения исследовательских проектов.

Философия NPM предполагает, что профессорско-преподавательский состав фактически должен заниматься предпринимательской деятельностью. Главной идеей изменений в работе преподавателей вузов становится гибкость – поиск новых форм и выход за традиционные академические рамки, проявление инициативы и получение за это поощрений. Подобная политика вызывает бурные споры в европейском академическом сообществе и резкую критику многих его представителей.

Кроме того, внедрение подобного рода инициатив на практике показало, что индивидуальное предпринимательство может привести к конфликту с институциональным предпринимательством. Стремление преподавателей «продать свой личный педагогический опыт» в нескольких вузах одновременно (так как работа по совместительству законодательно не запрещена) ослабляет научно-исследовательский и академический потенциал вуза и его конкурентоспособность. Поэтому в некоторых странах университеты были вынуждены принять меры по предотвращению копирования программ преподавателями, а также снизить бонусы и премии для сотрудников, подрабатывающих в частных вузах⁹⁶.

Проведение реформ «нового государственного управления» в сфере высшего образования вызвало неоднозначную оценку академического сообщества. Все чаще слышится их критика, так как многие постулаты показали свою несостоятельность и дали противоположный ожидаемому эффект. В реальности новая модель управления вузами привела к еще большему контролю, усилению отчетности и бюрократии, а минимизация расходов вылилась в постоянно увеличивающееся число студентов на преподавателя, рост платы за обучение и недофинансирование научно-исследовательских проектов. Академическая свобода, традиционно считавшаяся главной характерной чертой европейского высшего образования, находится под угрозой. Административно-бюрократические процедуры (аттестация студентов и разного рода отчеты) являются очень трудоемкими и отнимают много времени, а постоянные внешние и внутренние проверки мешают учебному процессу.

Некоторые исследователи называют подобную политику в образовательной сфере «скрытой приватизацией», которая разрушает сложившуюся структуру преподавания в университетах и наносит вред обществу в целом. «Рыночные

⁹⁴ Eliassen K., Sitter N. Understanding Public Management. London, 2008. P. 107.

⁹⁵ Железов Б.В. Осмысление опыта... С. 34.

⁹⁶ Микла М. Институциональные подходы к предпринимательству: анализ опыта университета Бабеш-Большая в Клуж-Напоке // Высш. образование в Европе. 2006. № 2. URL : <http://logosbook.ru/hee> (дата обращения: 01.10.2013).

формы, конкуренция, выбор в пользу новой системы управления таят в себе ряд опасностей этического характера и поднимают вопрос права на получение образования, не только расширяя пропасть между привилегированными и простыми студентами, но и вообще ставя под сомнение традиционное понимание равенства и социальной справедливости в этой сфере»¹.

Из-за введения политики нового государственного управления институты начинают вести себя как представители частного бизнеса, ориентируясь на рынок и подстраиваясь под него, часто делая это достаточно агрессивно. В условиях конкурентной среды выживает сильнейший, а это означает, что крупные учебные заведения, имеющие большую финансовую поддержку со стороны государства и представителей частного бизнеса, закрепят лидирующие позиции на рынке образовательных услуг. Однако, учитывая происходящие изменения в системе высшего образования, нельзя забывать о тех ограничениях, которые накладывают на деятельность вузов ряд важных факторов:

«1) университет – это не коммерческое предприятие, так как он имеет миссию и ответственность перед обществом;

2) университет не может использовать собственные ресурсы в ущерб образовательной и исследовательской миссии;

3) существует ряд этических норм, являющихся результатом академических традиций и определяющих, что собственные ресурсы должны использоваться на благо общества»².

Таким образом, педагогическими основами внедрения концепции «нового государственного управления» в систему высшего образования стран Западной Европы являются:

– усиление автономии вуза (передача ряда полномочий на места, переход на финансирование блок-грантом, усиление позиций руководства);

– диверсификация (гибкость во внедрении новых учебных программ, введение идеи непрерывного образования, увеличение количеств предоставляемых образовательных услуг);

– гармонизация (переход на принципы Болонской декларации, усиление международного сотрудничества);

– актуализация практической направленности выпускников вузов (постоянное взаимодействие с рынком труда и установление связей с промышленностью и частным бизнесом, переход от теоретического обучения к практически-ориентированному).

Следует признать, что в настоящее время европейские университеты переживают сложный период, поэтому им необходимо занять правильную нишу на бурно меняющемся рынке, предложив студентам образование, основанное на традиционных академических ценностях, но учитывающее все современные тенденции и веяния. В то же время российским вузам следует внимательно изучить иностранный опыт, ведь и в нашей стране проводятся похожие реформы. Последствия их внедрения в систему российского образования предсказать очень сложно, так как реалии перехода в новую образовательную парадигму и выстраивание системы работы уни-

¹ Микла М. Институциональные подходы... С. 59.

² Ball S., Youdell D. Hidden Privatization in Public Education (Preliminary Report) // Education International 5th World Congress. July, 2007. Institute of Education, University of London, 2007. P. 51.

верситетов в изменившихся условиях на самом деле гораздо сложнее и запутаннее, чем это может показаться при изучении основных постулатов концепции NPM.

Список использованной литературы

1. Железов, Б.В. Осмысление опыта реформ управление высшим образованием в ЕС [Текст] // Вестник международных организаций. – 2008. – № 2. – С. 27–35.
2. Микла, М. Институциональные подходы к предпринимательству: анализ опыта университета Бабеш-Большай в Клуж-Напоке [Электронный ресурс] // Высшее образование в Европе. – 2006. – № 2. – Режим доступа : <http://logosbook.ru/hee> (дата обращения: 01.10.2013).
3. Романов, А.А. Реформирование системы высшего образования западноевропейских стран как результат внедрения концепции нового государственного управления [Текст] / А.А. Романов, Ю.Н. Фирсова // История теории и практики образования : моногр. – в 2 т. Т. 1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012. – С. 212–241.
4. Фирсова, Ю.Н. Европейская реструктуризация в сфере высшего образования как реализация идей глобализации [Текст] / Ю.Н. Фирсова, А.К. Воловик // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2010 – № 2 (14). – С. 80–86.
5. Фирсова, Ю.Н. Внедрение механизмов «нового государственного управления» в систему высшего образования России [Текст] / Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2012 – № 1 (21). – С. 36–44.
6. Ball, S. Hidden Privatization in Public Education (Preliminary Report) [Текст] / S. Ball, D. Youdell // Education International 5th World Congress. – July, 2007. – Institute of Education, University of London, 2007.
7. Drechsler, W. The Rise and Demise of the New Public Management [Текст] // Post-austrian Economics Review. – 2005. – Issue № 33, 14 September.
8. Education at a glance 2013: OECD Indicators Key findings [Electronic resource]. – Access : <http://www.oecd.org/edu/EAG2013%20-%20Key%20findings.pdf> (дата обращения: 25.12.2013).
9. Eliassen K., Sitter N. Understanding Public Management [Текст] / K. Eliassen, N. Sitter. – London, 2008.
10. Tolofari, S. New Public Management and Education [Текст] // Policy Futures in Education. – 2005 – № 1. P. 75–89.

УДК 378.180.6

О.Г. Меркулова

**ИНФОРМАЦИОННАЯ ЭТИКА СТУДЕНТОВ
В СИСТЕМЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ВУЗА:
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД**

Раскрывается сущность информационной этики через анализ ее ключевых ценностей. Академические ценности вузовского сообщества – честность, уважение, ответ-

ственность и справедливость – рассматриваются как ценности информационной этики студентов и анализируются с позиции компетентностного подхода.

информационная этика, академические ценности, компетентностный подход, высшее образование.

В последние годы в обществе все большую актуальность приобретают вопросы, связанные с последствиями расширения информационной сферы. Результатами стремительного информационного развития стали не только модернизация политической, социально-экономической, научной и культурной жизни, повышение качества жизни населения в целом, но и возникновение ряда серьезных проблем, особое место среди которых занимают этические.

В современной научной и учебно-методической литературе все чаще используется термин «информационная этика». Следует отметить, что информационная этика является сравнительно молодой наукой. Она возникла во второй половине XX века и как самостоятельная дисциплина оформилась в США в сфере библиотечных и информационных наук в 1980-х годах.

В 1988 году в работе «Этические проблемы в области библиотечного дела» Роберт Гауптман применил термин «информационная этика» по отношению к сфере библиотечных наук и рассмотрел вопросы, касающиеся цензуры, частной жизни, доступа к информации, авторского права, этических кодексов. Вскоре этические вопросы в сфере библиотечного дела распространились в область информатики и информационных технологий, получавших все более широкое распространение в обществе. Рафаэль Капурро в работе того же 1988 года «Информационные веяния и информационная этика» рассматривал данное понятие уже в этом ключе. Некоторые этические вопросы по использованию информации были подняты в 1980-х годах Барбарой Костревски и Чарльзом Оппенгеймом в статье «Этика в области информационных наук» в «Журнале информационных наук», где обсуждались проблемы конфиденциальности, тенденциозности информации, предоставляемой для клиентов и потребителей, а также вопросы качества данных, предоставляемых онлайн-продавцами. А философские и социальные аспекты этой науки впервые всесторонне и глубоко проанализировал английский ученый Л. Флориди в 90-е годы прошлого столетия. Его онтоцентрическая концепция базируется на утверждении, что все существующее в инфосфере заслуживает уважения: любой информационный объект обладает собственным достоинством, имеет определенный статус и моральные ценности. Действия, которые наносят какой-либо вред существам информационной среды, согласно взглядам Флориди, нельзя назвать нравственными¹.

Уже начиная с конца 80-х годов XX века проводятся конференции, появляются журналы, учебники, веб-сайты, возникают научно-исследовательские центры, создаются курсы, программы для высшего образования, ориентированные на изучение этических проблем, порожденных ростом информационных технологий. Формируется обширное ученое сообщество, научные интересы которого связаны с этическими вопросами использования информации, что свидетельствует о развитии информационной этики как науки.

¹ Floridi L. Information ethics: On the philosophical foundations of computer ethics. URL : <http://www.wolfson.ox.ac.uk/~floridi/pdf/ieotfce.pdf>

Сейчас под информационной этикой обычно понимают *раздел этики, объектом изучения которого является отношение человека к информации с позиции системы общественных норм и ценностей*. Понятийный аппарат информационной этики включает авторское право, интеллектуальную собственность, интеллектуальную свободу, цензуру, плагиат, информационное право, тайну информации¹.

Необходимым условием цивилизованного использования информации и фактором превращения современного «информационного общества», базирующегося в основном на технологических инновациях, в «общество знания», в котором знание является основным ресурсом развития социума, становится корректное обращение с информацией. Базисом становления «общества знания» становится вуз. Именно университет с его «вузовской моралью» формирует основы этически ориентированного поведения профессионала при работе в информационной сфере.

В образовательной среде вуза существуют моральные правила, являющиеся ориентирами поведения в вузовском сообществе. Это *академические ценности*. Они представляют собой устойчивые образцы и стереотипы поведения студентов, преподавателей и сотрудников, которые не подвергаются сомнению, будучи одобряемыми и разделяемыми большинством представителей вузовского сообщества, являясь для них эталоном и идеалом, отступление от которых осуждается и в определенных случаях наказывается².

Рассмотрим ценности информационной этики через призму академических ценностей. Основываясь на изучении зарубежного опыта, Т.В. Еременко указывает на необходимость выделения в рамках этических норм и правил вузовского сообщества, обеспечивающих его развитие как целостной системы, пяти основных академических ценностей: *честность, доверие, справедливость, уважение и ответственность*³.

Под честностью обычно понимают правдивость, порядочность, добросовестность, отрицание обмана. При получении знаний во время учебных занятия, при подготовке к ним, при написании рефератов, курсовых и дипломных работ необходимо быть честным по отношению как к себе, так и к другим.

Доверие является той академической ценностью, на которой должно базироваться взаимодействие в вузовской среде. Доверие к вузу, преподавателям, обучающимся является основой успешного сотрудничества, непременным условием личностного и профессионального развития.

Справедливость основывается на осуществлении беспристрастных, строгих, четких действий преподавателей и обучающихся согласно существующим требованиям и предписаниям, регулирующим поведение в вузовском сообществе.

Уважение представляет собой отношение, основанное на признании достоинств, заслуг, высоких качеств других. Взаимное уважение преподавателей, студентов, сотрудников вуза является неотъемлемым условием их успешного взаи-

¹ Еременко Т.В. Информационная этика современного российского вузовского сообщества: к постановке проблемы // Школа будущего. 2009. № 6. С. 89–97.

² Еременко Т.В. Академические ценности современного вузовского сообщества: сравнительный анализ зарубежного и российского опыта // Модернизация образования: прошлое, настоящее, будущее : XIX Рязанские педагогические чтения / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2012. С. 117.

³ Там же. С. 118.

модействия и, следовательно, необходимым условием достижения целей образовательного процесса. Уважение обучающихся к преподавателям проявляется в добросовестной подготовке к занятиям, в своевременном выполнении заданий, в отрицательном отношении к опозданиям или намеренным пропускам занятий. Уважение преподавателей к обучающимся проявляется во внимательном отношении к их взглядам, идеям, стремлениям, в беспристрастной оценке их работы, в возможности уделить каждому обучающемуся внимание при возникшей необходимости или в случае его обращения за помощью.

Ответственность выражается в необходимости давать отчет в своих действиях и поступках и обязанности отвечать за их возможные последствия. Ответственность должна распространяться как на собственное поведение, так и на действия других. Ответственное поведение предполагает принятие возможных в конкретной ситуации мер против нарушений в вузовской среде.

В информационной этике следует выделить, прежде всего, *честность, уважение, ответственность и справедливость* как основные моральные правила, связанные с эталонным поведением по отношению к информации в вузовской среде.

Честность обучающихся при использовании информации проявляется в следующих случаях:

- в ситуациях избегания искажения и использования ложной информации при написании рефератов, курсовых и дипломных работ, ответе на семинаре или выполнении других заданий;
- в игнорировании списывания и использования шпаргалок на зачете, экзамене, во время выполнения контрольных работ и т.д.;
- в избегании во время сдачи экзамена либо зачета, при написании контрольной работы помощи других, осуществляемой дистанционно;
- в игнорировании подсказок, передачи шпаргалок однокурснику на экзамене, зачете, при выполнении теста;
- в избегании совместного выполнения работы, которую обучающийся должен сделать самостоятельно.

Уважение в информационной сфере вузовского сообщества проявляется в следующих ситуациях:

- признание интеллектуальной собственности, в частности, избегание плагиата, т.е. умеренной выдачи произведения другого автора за собственное, искажения или иного изменения произведения автора. В студенческой среде данное нарушение проявляется в «скачивании» готовой работы из Интернета, некорректном использовании ссылок¹;
- проявление солидарности, связанной с уважением к потребностям других обучающихся при пользовании отделами библиотеки, обмене информацией с однокурсниками в учебных целях, при обращении к информационным ресурсам вуза;
- бережное, аккуратное пользование информационными средствами обучения, фондом библиотеки вуза, ее оборудованием.

Ответственность по отношению к информации в вузовском сообществе реализуется в следующих качествах:

¹ Еременко Т.В. Информационная этика...

– пониманию сущности нечестного поведения и последствий списывания и использования шпаргалок;

– способности отдавать отчет в нарушении авторского права со своей стороны или со стороны однокурсников;

– готовности воспрепятствовать повреждению, уничтожению или хищению информации, находящейся в вузовской среде, например, посредством предотвращения порчи книг и оборудования библиотеки, незаконного использования конфиденциальных данных.

Справедливость при использовании информации в вузовском сообществе основана на предъявлении четких требований к корректному обращению с ней. Она воплощается в следующих действиях:

– принятие строгих мер при нарушении авторских прав;

– возложение наказаний за списывание, использование шпаргалок на зачете или экзамене, уничтожение, порчу, хищение информации из вуза;

– объективное оценивание преподавателем письменных работ и устных ответов обучающихся.

Модернизация европейской и российской образовательных систем в настоящее время осуществляется на принципах компетентностного подхода. Данный подход основывается на том, что в процессе образования личность должна приобрести социально значимые и профессионально необходимые качества, способствующие достижению успеха в современном обществе. В.А. Болотов и В.В. Сериков в статье «Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме» справедливо отмечают, что компетентностный подход на первое место ставит не передачу готовых знаний от преподавателя к обучаемому, а способность самого обучаемого разрешать различные проблемные ситуации, в том числе связанные с необходимостью осуществления этических действий¹.

Под компетенцией обычно понимают совокупность взаимосвязанных качеств личности – знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним².

Если рассматривать каждую ценность информационной этики вузовского сообщества с позиции компетентностного подхода, то она представляет собой знания, умения и владение теми способами деятельности, которые составляют основу корректного отношения к информации. Ценности информационной этики могут быть описаны для различных групп вузовского сообщества: преподавателей, студентов, руководителей вуза, сотрудников. Мы сосредоточили свое внимание на содержании ценностей информационной этики студентов как наиболее крупной группы, составляющей основу и смысл работы высшего учебного заведения.

Остановимся последовательно на каждой из четырех ценностей информационной этики, формулируя и раскрывая их как компетенции студентов.

Способность быть честным по отношению к информации в процессе получения знаний основывается на:

¹ Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

² Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

– знании сущности «честного поведения» при использовании информации в образовательном пространстве вуза;

– умении использовать только достоверную, точную информацию при выполнении заданий и проведении исследований и отказе от использования информации в форме шпаргалок;

– владении критериями оценки авторитетности информации из Интернета и иных источников.

Способность уважать информацию как интеллектуальную собственность в процессе взаимодействия с ней основывается на:

– знании понятий «интеллектуальная собственность», «авторское право», «защита авторских прав», «плагиат», «библиографическая культура»;

– ознакомлении с правилами пользования библиотеками и архивами;

– умении руководствоваться нормами авторского права при написании письменных работ и копировании документов;

– бережном отношении к фондам библиотек и архивов;

– владении приемами цитирования, оформления библиографических ссылок и библиографических списков в учебных и научных работах.

Способность взять на себя ответственность за нарушения, связанные с использованием информации в процессе обучения основывается на:

– знании последствий нарушения авторского права, списывания, порчи книг и иных информационных источников, неправомерного использования конфиденциальных данных;

– умении адекватно реагировать на нарушения авторского права, препятствовать повреждению, уничтожению, хищению информации, являющейся интеллектуальной собственностью;

– владении навыками коррекции собственного поведения или поведения других студентов, касающегося незаконного копирования, искажения, повреждения, уничтожения, хищения информации, выдавания текста работы другого автора за собственный труд.

Способность действовать справедливо согласно существующим в вузе требованиям и нормам, регулирующим информационное поведение, основывается на:

– знании требований и норм вуза, регулирующих информационное поведение студентов, и санкций за их нарушение;

– умении беспристрастно оценивать случаи нарушений в информационной сфере вуза и определять порядок действий преподавателей, студентов и сотрудников по их разрешению;

– владении навыками анализа своего и чужого информационного поведения с точки зрения соответствия требованиям и нормам, установленным вузовским сообществом.

Таким образом, потенциал компетентностного подхода позволяет содержательно описывать ценности информационной этики студентов как их способности применять знания, умения и владение способами выполнения действий по отношению к информации в процессе образовательной деятельности. Такое представление ценностей информационной этики позволяет успешно интегрировать их в компетентностно ориентированные цели современных образовательных программ высшего образования.

Список использованной литературы

1 Еременко, Т.В. Академические ценности современного вузовского сообщества: сравнительный анализ зарубежного и российского опыта [Текст] // Модернизация образования: прошлое, настоящее, будущее : XIX Рязанские педагогические чтения / Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2012. – С. 117–122.

2 Еременко, Т.В. Информационная этика современного российского вузовского сообщества: к постановке проблемы [Текст] // Школа будущего. – 2009. – № 6. – С. 89–97.

3 Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

4 Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

5 Floridi, L. Information ethics: On the philosophical foundations of computer ethics [Electronic resource]. – Access : <http://www.wolfson.ox.ac.uk/~floridi/pdf/ieotfce.pdf>.

УДК 378.126

Я.В. Смирнова

РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме развития рефлексии в системе последиplomного педагогического образования. Рефлексивная компетентность рассматривается как системообразующий элемент в развитии компетенций современного профессионала.

рефлексивная компетентность, рефлексивные методики, личностно-профессиональное развитие.

Образование является важнейшим социальным институтом, функционирующим с целью удовлетворения общественных потребностей и потому живо реагирующим на все общественные изменения и процессы. Сегодня можно с уверенностью говорить об усилении тенденций интернационализации, информатизации, компьютеризации и других форм модернизации обучения. В сложившейся ситуации конкурентоспособным является субъект, освоивший основы наук, владеющий новейшими способами восприятия и передачи информации, образованный и практически подготовленный, прежде всего в профессиональном аспекте.

Происходящие интенсивные преобразования в экономике и общественном развитии страны, появление новых сложнейших технологий требуют постоянного

совершенствования квалификации кадров. В связи с этим возрастают роль и значение системы последипломного педагогического образования, способной оперативно обеспечить подготовку кадров в новых условиях. Системообразующим компонентом в подготовке конкурентоспособного, компетентного профессионала выступает сформированность рефлексивных умений.

В Украине рефлексия как предмет специального психолого-педагогического изучения исследовалась многими учеными. М. Келеси изучала особенности рефлексии как формы самопознания личности, М. Варбан – проблемы рефлексии профессионального становления в студенческие годы, Т. Яблонская – вопросы развития способности к рефлексии в профессиональном становлении личности учителя начальных классов. Технологии формирования рефлексивной культуры студентов педагогических университетов разрабатывала А. Дегтяр. Профессиональная рефлексия будущего менеджера стала предметом исследования Н. Димченко.

Несмотря на наличие обширного теоретического и эмпирического материала изучения роли рефлексии в личностно-профессиональном развитии различных педагогических категорий, существует потребность проведения подобного исследования среди воспитателей дошкольных учреждений.

Учитывая актуальность проблемы удовлетворения социально-образовательной потребности педагога в знании рефлексивных механизмов как залога профессиональной и жизненной успешности и использования их в собственной педагогической деятельности, нами предпринят поиск эффективных способов развития рефлексивной компетентности как условия повышения педагогического мастерства воспитателей дошкольных учреждений.

Требования к уровню подготовки педагогических кадров возрастают с каждым годом. Сегодня профессионализм педагога выражается в его компетентности (от лат. *competens* – *соответствующий, способный*), которая позволяет ему эффективно осуществлять собственную индивидуальную деятельность. Требуются уже не просто воспроизведение ранее освоенных образцов и способов функционирования, а разработка новых творческих подходов и постоянное саморазвитие как в профессиональном, так и в личностном плане ¹.

Именно в акмеологии сформировалось понятие рефлексивной компетентности, рассматриваемой как метакомпетентность, которая благодаря механизму рефлексии способствует адекватному развитию всех других видов профессиональной компетентности ².

В рефлексивной психологии рефлексивная компетентность представлена как сложное образование, состоящее из различных видов рефлексии: кооперативной, построенной на знании ролевой структуры и позиционной организации коллективного взаимодействия (Н. Алексеев, В. Недоспасова, А. Пере-Клемон, В. Рубцов, А. Тюков, Г. Щедровицкий); коммуникативной, основанной на представлениях о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков (В. Библер, Н. Гуткина, И. Берлянд, К. Данилин, С. Курганов, А. Липман, А. Петровский,

¹ Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. СПб. : Речь, 2006.

² Анисимов О.С. Методические средства анализа деятельности // Методы и средства методической деятельности при создании и совершенствовании программ производственной практики в вузе : сб. : в 2 ч. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. Ч. 1. С. 16–32.

Л. Петровская и др.); личностной, в основе которой лежат поступки, поведение и образы собственного «Я» (В. Зарецкий, Е. Новикова, И. Семенов, С. Степанов, А. Холмогорова и др.); интеллектуальной, оперирующей знаниями об объекте и способах действия с ним (Н. Алексеев, Л. Берцфаи, Л. Гурова, В. Давидов, А. Зак, Ю. Кулюткин, И. Семенов, С. Степанов).

Рефлексивная компетентность, по определению С. Степанова, – это профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности¹. Это определение указывает на прямую связь рефлексивной компетентности с достижением высших результатов в личностном и профессиональном развитии, т.е. на ее акмеологический характер. Акмеологическое значение рефлексивной компетентности для профессионала состоит еще и в том, что способность к рефлексии и знание ее механизмов позволяют сформировать собственные ценности и принципы, определить стратегию своего развития, побуждают к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности.

Представления о рефлексии как о процедуре, включающей анализ субъектом своей предшествующей деятельности, критическое отношение к своим действиям и поиск новой нормы деятельности, дают основания называть ее источником новаций и развития. Рефлексия – это не просто осознание того, что есть в человеке, но и изменение самого человека, его индивидуального сознания, его личности, способностей к познанию, к деятельности². С помощью процедуры рефлексии достигается такая цель обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе ее анализа и критической реконструкции, причем речь идет не только и не столько о наращивании знания, сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей. При построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности.

Знание процедуры рефлексии и умение ею пользоваться является важным фактором профессионализма людей, имеющих значительный опыт профессиональной деятельности. Когнитивная парадигма и ее технологии, ориентированные на усвоение новых знаний, умений и навыков, в работе со специалистами, имеющими большой стаж, в последипломном образовании все больше минимизируются. При этом опора делается на опыт таких специалистов, поэтому рефлексия так важна в процессе формирования мастерства в профессиональной деятельности.

К доминирующим стратегиям в овладении человеком наиболее эффективными приемами развития в акмеологии относят развитие способностей. В исследованиях, проведенных К. Абульхановой-Славской, В. Асеевым, С. Наседкиным, И. Никитиным, Г. Марасановым, из всего спектра способностей выделены способности коммуникативные, когнитивные и рефлексивные. Этот комплекс способностей считается стратегическим в системе последипломного образования. Его исследователями построена техника, сочетающая в себе универсальные техники

¹ Степанов С.Ю. Акмеологические парадоксы // Акмеология. 1997. № 1. С. 11–17.

² Металева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2006.

и названная в акмеологии ввиду ее целостности метатехникой¹. Данная техника построена на знании основных законов личностно-профессионального развития, а ее применение дает возможность человеку гармонизировать внешние обстоятельства и внутренние тенденции, действовать самостоятельно, анализировать причины своих неудач, выявлять жизненные и профессиональные перспективы своего развития. В данном случае обеспечивается непрерывный процесс личностно-профессионального развития, благодаря которому личность получает способность управлять событиями, быть открытой для нового знания и готовой его воспринимать, анализировать и определять перспективы, строить позитивные межличностные отношения.

Методологическим средством метатехник является механизм рефлексии, обеспечивающей весь спектр возможностей перехода к более высоким результатам деятельности и включающей анализ совершенной деятельности, ее реконструкции на основе критического переосмысления личностных оснований деятельности и выход на новую норму (новую вершину) в личностно-профессиональном развитии.

Современная система последипломного педагогического образования выдвигает новые требования к методическому обеспечению. Подходы, актуальные во времена советской педагогики и направленные на поддержание определенного уровня знаний, умений и навыков специалиста в узкопредметной области, уходят в прошлое. Новое время требует новой компетентности профессионала, связанной со способностями к саморазвитию, выстраиванию индивидуальной траектории профессионального и жизненного развития, к эффективной коммуникации, самостоятельному и ответственному принятию решений. Эти требования указывают на необходимость разработки и внедрения новых методик и технологий образования, которые избавили бы человека, входящего в систему последипломного образования, от стандартного пути, организованного по линейному принципу и определенного исключительно учебными программами и планами. Сегодня практике образования необходимы методики, направленные на дальнейшее личностное самоопределение и самореализацию профессионала.

К настоящему моменту разработано достаточное количество методик, которые обладают признаками рефлексивных и используются в педагогической практике. К числу таковых отнесены методики, построенные на диалоге и предполагающие авторское высказывание и его понимание, изложенные в концепциях М. Бахтина, М. Мамардашвили, А. Пятигорского.

Другим примером форм рефлексивных методик являются интерактивы, реализуемые в различных формах игр. Наиболее эффективные из них – развивающие игры, организованные по типу организационно-деятельностных.

Распространенный вид рефлексивной методики – рефлексивные практикумы, особенно результативные для последипломного образования. Они построены на использовании интенсивных методов обучения и создании акмеологических условий: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников, снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды, личностная включенность участников практикума в процесс мышления и

¹ Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований : моногр. М. : Изд-во РАГС, 1999.

деятельности. Применение этой методики кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в профессиональной области, обеспечивает развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личного опыта. Наиболее распространенными формами рефлексивных практикумов являются рефлексивная дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, рефлексивный тренинг, рефлексивная инверсия.

Способность к рефлексии и знание ее механизмов, сформированные в ходе рефлексивных практикумов, позволяют выработать собственные ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждают к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности. Рефлексивные практикумы являются самостоятельными, законченными формами педагогической деятельности, их можно рассматривать как экзистенциальные средства, помогающие человеку преодолеть затруднение, выйти из кризисной ситуации, выработать новые нормы деятельности, построить траекторию дальнейшего развития и достичь более высоких результатов в последующей работе.

Рефлексивная компетентность специалиста способствует его профессиональному и личностному развитию, обеспечивает достижение наивысших результатов. Знание процедуры рефлексии и владение ею открывают дорогу к саморазвитию и творчеству. Задачей дальнейшего исследования станет разработка рефлексивных практикумов для воспитателей дошкольных учреждений.

Список использованной литературы

1. Анисимов, О.С. Методические средства анализа деятельности [Текст] // Методы и средства методической деятельности при создании и совершенствовании программ производственной практики в вузе : сб. : в 2 ч. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. – Ч. 1. – С. 16–32.
2. Варбан, М.Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1998. – 21 с.
3. Волошина, Л.Н. Современные тенденции и проблемы развития системы дошкольного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2012. – № 3(23). – С. 72–77.
4. Гавриш, Н.В. Лингвистические и лингводидактические аспекты развития образности речи будущих педагогов дошкольного образования [Текст] / Н.В. Гавриш, Е.В. Савушкина // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3(23). – С. 84–91.
5. Деркач, А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований [Текст] : моногр. – М. : Изд-во РАГС, 1999. – 392 с.
6. Келеси, М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1996. – 23 с.
7. Металева, В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 357 с.
8. Орлова, И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии [Текст]. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.
9. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.

10. Степанов, С.Ю. Акмеологические парадоксы [Текст] // Акмеология. – 1997. – № 1. – С. 11–17.

НАШИ АВТОРЫ

Аллагулова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики факультета информационных технологий ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет». E-mail: iron_1979@mail.ru (Оренбург).

Анисина Елена Алексеевна – кандидат культурологии, доцент кафедры социологии факультета социологии и управления Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина. E-mail: Anisina_L@mail.ru (Рязань).

Башманова Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Курского государственного университета. E-mail: bashmanovaelena@yandex.ru (Курск).

Бредихин Анатолий Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, член Союза дизайнеров РФ, член Союза художников РФ, заведующий кафедрой графического дизайна Курского государственного университета. E-mail: brean1@mail.ru (Курск).

Грошев Игорь Васильевич – доктор психологических наук, доктор экономических наук, профессор кафедры менеджмента и маркетинга Института экономики и управления, проректор Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, заслуженный деятель науки РФ. E-mail: aus_tgy@mail.ru (Тамбов).

Евтешина Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: n.evteshina@rsu.edu.ru (Рязань).

Ерофеева Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт». E-mail: erofeeva-ma72@yandex.ru (Коломна).

Ефремова Ирина Викторовна – заместитель декана музыкально-педагогического факультета по учебной работе, старший преподаватель кафедры хорового дирижирования и народных инструментов музыкально-педагогического факультета ГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». E-mail: efremova751975@mail.ru (Елец).

Завражин Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного университета. E-mail: zavragin – sa@ya.ru (Владимир).

Коршунова Наталья Леонидовна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, заведующая лабораторией методологии педагогики Школы педагогики Дальневосточного федерального университета. E-mail: ntkor@mail.ru (Уссурийск).

Кулишевская Ирина Валерьевна – аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: irishka_kul2188@mail.ru (Рязань).

Лариошин Александр Сергеевич – аспирант Дальневосточного государственного гуманитарного университета. E-mail: Larioshin@bk.ru (Хабаровск).

Мартишина Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: n.martishina@rsu.edu.ru (Рязань).

Меркулова Ольга Геннадьевна – преподаватель кафедры иностранных и русского языков Рязанского высшего воздушно-десантного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова. E-mail: o.merkulova85@yandex.ru (Рязань).

Остапенко Андрей Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета. E-mail: ost101@mail.ru (Краснодар).

Першукова Оксана Алексеевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, докторант института педагогики НАПН Украины. E-mail: pershoksy@mail.ru (Киев, Украина).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования, начальник управления научной и инновационной деятельности Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Рындак Валентина Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, директор научно-педагогического центра, председатель Уральской ассоциации имени В.А. Сухомлинского, заслуженный деятель науки РФ. E-mail: ped@bk.ru (Оренбург).

Смирнова Яна Васильевна – аспирант Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (Луганск, Украина).

Термышева Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского государственного радиотехнического университета. E-mail: eleter@mail.ru (Рязань).

Ткач Дарья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета. E-mail: evdar_5@mail.ru (Краснодар).

Фастова Елена Игоревна – кандидат педагогических наук, начальник научно-исследовательского отдела государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования» (ГБОУ ДПО «ВГАПКипРО»). E-mail: elena.fastova@vgapkro.ru (Волгоград).

Фирсова Юлия Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИН России. E-mail: juliafir@yandex.ru (Рязань).

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, академик Международной академии наук педагогического образования, действительный член Академии имиджологии. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Хагуров Темыр Айтчевич – доктор социологических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета. E-mail: khagurov@mail.ru (Краснодар).

Хагурова Наталья Евгеньевна – научный сотрудник Краснодарского отделения Российской академии социальных наук E-mail: khagurov@mail.ru (Краснодар).

Юдина Надежда Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета. E-mail: nauyudina@yandex.ru (Хабаровск).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

A.A. Romanov

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Korshunova N.L. THE THREE-STEP DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF RUSSIAN PEDAGOGICAL METHODOLOGY

Pedagogical methodology as an integral and relatively independent structural component of pedagogy originated in the 1960s. However an unambiguous definition of pedagogical methodology has not yet been provided. It can, to a certain extent, be accounted for by the absence of a unanimous interpretation of methodology and its functions. The paper analyzes various approaches to pedagogical methodology, which, according to the author, is connected with academic rationality.

philosophy of education, interconnection of education and culture, pedagogy as science, object and subject of pedagogy, objective and subjective in pedagogical research.

Bashmanova E.L. SOCIAL ASPECTS OF ADDITIONAL EDUCATION IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL SPACE

The paper treats various aspects of additional education for children, including a gap between education and social and time requirements, a vague education demand, availability to various categories of children, social status and social well-being of educators, effective contract management, age distribution of teaching staff, adaptation to the ideology of market policy. All these aspects, being closely linked to personal characteristics of teachers, students, and parents, as well as to teachers' professional activity, students' academic performance, and parental involvement, have pronounced social effects.

additional education, institutions of additional education, pedagogues, students.

HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY

Ostapenko A.A., Tkach D.S., Khagurov T.A. WILL RUSSIAN CLASSICAL UNIVERSITY REMAIN CLASSICAL?

Vocational educational institutions are being reorganized and renamed universities. Classical universities and vocational educational institutions are adapting unified

standards. Should we treat this trend as a gain or as a loss? What will university education gain from the current trend and what will it lose? What will the replacement of universal classical education by pragmatic competence-oriented education result in? Is it wise to treat education as a service?

classical university, vocational educational institution, classical education, professional training, efficiency, priority development, higher professional education, development strategy of higher educational institutions.

Bredikhin A.P. MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION: TRADITIONS AND INNOVATIONS

The author muses on current problems connected with the development of artistic pedagogical education in Russia. The author states that the system of developing creative abilities has greatly changed. The author analyzes the current situation of higher education and maintains that it is greatly predetermined by the content and organization of pre-school education, school education and additional education and is closely linked to family up-bringing.

higher professional education, artistic pedagogical education, fine arts, modernization of education, teachers' professional training, the role of fine arts.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Larioshin A.S., Yudina N.P. NON-LANGUAGE STUDENTS' INTERCULTURAL READINESS AS A PEDAGOGICAL ISSUE

The paper centers on the concept of non-language students' intercultural readiness as reflected in Russian pedagogy of the late 20th century. The paper characterizes the theoretical basis of this urgent pedagogical issue and analyzes constructive ways of ensuring non-language students' intercultural readiness.

communication, intercultural communication, multicultural space.

Martishina N.V. THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' CREATIVE PERSONALITY

The article maintains that the image of a creative educator is a pivotal concept of the development of innovative education. It also treats various aspects of educators' professional and personal development.

creative personality of an educator, creative potential, creative orientation, creativity aptitude, creativity, professional and personal development.

Yevtishina N.V. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL IDENTITY: THE STRUCTURE AND METHODS OF RESEARCH

The paper provides an elaborate definition of “psychologists’ professional identity”. It specifies the structure of psychologists’ professional identity, including cognitive, emotional, behavioral (motivational and interaction) components. It presents a program of psychological diagnosis of the phenomenon.

professional identity; professional group; profession; vocation; specialist; cognitive, emotional, behavioral components of professional identity; social representations, business communication.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Groshev I.V. THE PECULIARITIES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN MALE-FEMALE CONFLICT INTERACTIONS

The paper treats the issue of conflict interaction through the prism of gender and individual personal peculiarities. The paper presents a social-psychological model of conflict situations. It also provides a model of structure, content and dynamics of a conflict, as well as a structural model of ontological research of conflict psychology.

defence mechanism, conflict and interpersonal interaction, behavioral patterns, gender and individual personal peculiarities.

Yerofeeva M.A. PEDAGOGICAL INTERNSHIP AND PROSPECTIVE TEACHERS' TRAINING FOR GENDER EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

The article centers on the potential of pedagogical internship in prospective teachers’ training for gender education of schoolchildren and on its potential in the formation of novice teachers’ gender-sensitive attitude to schoolchildren.

professional training, gender education, gender axiological potential of pedagogical internship.

Yefremova I.V. THE IDENTIFICATION OF THE LEVEL OF MUSICAL TASTE FORMATION IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN (GRADE 5–6)

The article presents the results of a research which focuses on the identification of the level of musical taste formation in primary schoolchildren (on the example of students in grades 5 and 6 of compulsory schools). The article presents the results of a comparative evaluation conducted on various stages of the experimental research.

musical taste, compulsory education, diagnosis, identification, structural components of musical taste, identification of the level of musical taste formation.

Khafurova N.Ye. ADOLESCENCE AS A STEP TO MATURITY: RISKS OF DEFORMATION

The paper treats the aspects of adolescent socialization and analyzes the growing number of problems modern pedagogues have to face. It centers on potential developmental deformations in adolescents on their way to maturity.

adolescence, maturity, methods and types of communication, agents of socialization, adolescent subculture.

Fastova E.I. THE DEVELOPMENT OF SOCIAL HUMANITARIAN COMPETENCE IN ADOLESCENTS IN RUSSIAN AND FOREIGN EDUCATION

Historical pedagogical analysis shows that both Russian and foreign education focus on the solution of practical problems, which allows us to define essential characteristics of social humanitarian competence.

adolescents' social humanitarian competence, adolescents' involvement in task solving, practice-oriented character of education, project method, competence approach, methodological basis of research, humanitarian paradigm.

SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

Kulishevskaya I.V., Fomina N.A. THE PECULIARITIES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN STUDENTS WHO DISPLAY DIFFERENT LEVELS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR

The paper centers on a topical problem of modern society, namely violent behavior. It presents the results of a research which is conducted within the framework of system-functional approach of A.I.Krupnov and focuses on aggressive behavior in students who display different levels of violent behavior. The paper analyzes conceptual-semantic and instrumental-stylistic components of aggressive behavior.

students, personal feature, system education, conceptual-semantic (target, motivational, cognitive, productive) characteristics, instrumental-stylistic (dynamic, emotional, regulatory, reflexive-evaluative) components.

Zavrazhin S.A. SOME METAPHYSICAL MOTIVES OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR IN CHILDREN

The paper attempts at describing some scientifically ignored side effects of destructive behavior in children.

destructiveness, psychosphere, mythological thinking, spiritual aptitude, hidden reality, transgression.

PAGES OF HISTORY

Allagulova I.N. THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF MATHEMATICS EDUCATION IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA

The paper presents a historical-genetic analysis of the formation and development of mathematics education in pedagogical institutions of pre-revolutionary Russia (until October 1917), which allows the author to define its specifics under the conditions of implementation of two basic models.

history of mathematics education, pedagogical education, novice teachers' training.

Anisina E.A. THE SYNTHESIS OF ECONOMICS AND ENLIGHTENMENT AS A DOMINANT FEATURE OF RUSSIAN SPONSORSHIP

The paper treats the issue of interconnection, interdependency and reciprocal influence of economics and enlightenment, entrepreneurship and education in the context of the development of Russian sponsorship in the 18th-19th centuries.

sponsorship, education, endowment, enlightenment, business.

INTERNATIONAL EXPERIENCE

Ryndak V.G. CHINESE SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONFUCIUS' AND V.A.SUKHOMLINSKY'S IDEAS

The author acquaints the readers with contemporary Chinese traditions of education and up-bringing of schoolchildren based on the system of moral and ethical norms of behavior (Confucius) and on the ideas expressed by V.A.Sukhomlinsky.

training for moral obligation, responsibility, civic responsibility; managing the spiritual life of school staff and schoolchildren; educating a many-sided and harmonious person; physical training; V.A.Sukhomlinsky's humanitarian pedagogy.

Pershulova O.A. POSTMODERNIST IDEAS IN THE DEVELOPMENT OF MULTILINGUAL EDUCATION IN WEST EUROPE

The author characterizes the development of multilingual school education in Western European countries as a pedagogical phenomenon in the discourse of information civilization. It highlights the basic features of the phenomenon, viewing it through the prism of postmodernist philosophy.

multilingual education, characteristic features of postmodernism, epoch of postmodernism in education, modernism, multilingualism, plurilingualism.

POSTGRADUATE RESEARCH

Termysheva E.N. PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF CREATIVE ABILITIES IN PROSPECTIVE TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article focuses on various pedagogical prerequisites for the formation of students' creativity. The author maintains that in order to enable the development of prospective teachers' creative abilities the teacher should serve as a role model of professional conduct for his/her students. It is also important for students to have guideline values and creative motivations. Another important prerequisite is individualization of education.

higher education, creativity, creative abilities, pedagogical prerequisites, competency-based approach, formation of creative abilities.

Firsova Yu.N. PEDAGOGICAL PRINCIPLES FOR INTRODUCING THE CONCEPT OF NEW PUBLIC MANAGEMENT INTO THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN WESTERN EUROPE

The paper analyzes the restructuring of higher education in Western European countries. The author investigates pedagogical principles of the process of restructuring, which was initiated in the late 20th century within the framework of the concept of new public management as a part of neoliberal philosophy. The author focuses on the following pedagogical principles: reinforcement and intensification of the functions performed by executive personnel, cooperation between the state, higher educational institutions, business and industry.

system reformation; new public management; institutional autonomy and academic freedom; pedagogical principles; cooperation between the state, higher educational institutions, business and industry.

Merkulova O.G. STUDENTS' INFORMATIONAL ETHICS WITHIN THE SYSTEM OF ACADEMIC VALUES: COMPETENCY-BASED APPROACH

The paper provides an insight into informational ethics through the analysis of its key values. Academic values of higher education, including honesty, respect, responsibility, and equity, are treated as values of students' informational ethics and are analyzed using competency-based approach.

informational ethics, academic values, competency-based approach, higher education.

Smirnova Ya.V. REFLEXIVE COMPETENCE AS A PREREQUISITE FOR POSTGRADUATE IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL PROFICIENCY

The paper centers on the development of reflexive competence in the system of postgraduate pedagogical education. Reflexive competence is treated as a systemic element of the development of competencies of modern specialists.

reflexive competence, reflexive methods, personal and professional development.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for the authors

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5–0,75** авторского листа (20000–30000 знаков). 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, УДК, а также перевод названия статьи, Ф.И.О. 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

2014

№ 1 (29)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *М.В. Твердоступ*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 14.02.2014. Поз. № 06. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 23,95. Уч.-изд. л. 17,9. Тираж 300 экз. Заказ №
Дата выхода в свет 21.02.2014. Цена договорная

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а