

ISSN 2075-3500

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2010

№ 2 (14)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

УЧРЕДИТЕЛЬ:

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

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

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

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2010
© «Психолого-педагогический поиск», 2010

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
<i>К 65-летию Великой Победы!</i>	
Богуславский М.В. Заслонившие страну	6
ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА	
Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития	11
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества	21
Пашков А.Г. Ценностные основы этнокультурного воспитания детей и подростков в контексте глобализационных процессов	39
Коршунова Н.Л. Объективность знания в педагогике и ее объект в контексте развития современной науки	43
МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	
Еремкин А.И. Одаренные дети — национальная идея образования России	62
Фомина Н.А., Теняева О.В. Особенности ответственности мальчиков-подростков с девиантным поведением	74
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Фирсова Ю.Н., Воловик А.К. Европейская реструктуризация в сфере высшего образования как реализация идей глобализации	80
Худин А.Н. Проектирование программно-методического обеспечения учебных дисциплин в университете	87
Белова С.Н. Технология управления становлением и развитием системы оценивания качества образовательного процесса в Курском государственном университете	95

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Асташова Н.А. Профессиональная деонтология как основа нравственного развития будущего специалиста 108

Симакова Е.С. Уверенность и ораторский страх в свете формирования риторической компетенции специалиста 116

Лазарева М.В. Повышение педагогической компетентности через профессиональные объединения преподавателей в вузе 128

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Ильина И.В., Жилыева В.М. Процесс развития субъектности учителя школы как инновационный объект управления 136

Булатников И.Е. Проблемы и опыт развития ответственного отношения будущих специалистов-транспортников к профессиональной деятельности: что может воспитание? 146

НАШИ АВТОРЫ 160

TABLE OF CONTENTS 162

Информация для авторов 167

К ЧИТАТЕЛЮ

Очередной номер журнала отличается от предыдущих выпусков своим включением в атмосферу празднования 65-летия Великой Победы. Праздник «со слезами на глазах» затронул каждую семью. Он наполнен ликованием, чувством гордости за страну и народ, ощущением причастности каждого к грандиозному подвигу. Юбилей добавляет и чувство горечи от неизбежного ухода героев войны, среди которых были выдающиеся отечественные педагоги. Наш долг — помнить их имена и передать новым поколениям не только их научное наследие, но и факты их боевой биографии.

Многие из фронтовиков в послевоенные годы стали видными деятелями образования и просвещения, известными учеными. Среди них академик АПН СССР А.А. Бодалев — боец противопожарной обороны в блокадном Ленинграде; академик РАО А.А. Миролубов — военный инженер; академик РАО В.П. Максакковский — боец народного ополчения; академик АПСН Ю.П. Сокольников — разведчик, командир радиоотделения; академик РАО Г.Н. Филонов — старший лейтенант, командир огневого взвода; академик АПСН В.А. Разумный — гвардии лейтенант, командир пулеметного взвода и многие другие. Бывший артиллерист, ставший известным ученым и главным редактором журнала «Советская педагогика», С.А. Черник в своей книге о советской общеобразовательной школе в годы Великой Отечественной войны подчеркивал: «Время все далее отодвигает от нас годы войны. Но тем рельефнее предстают перед нами уроки истории, тем отчетливее воздействие истории на современность, тем очевиднее безграничность ее возможностей в деле воспитания молодых поколений нашей страны».

Коллективный портрет поколения ученых-фронтовиков — того поколения, «чья маршевая колонна уже почти скрылась за поворотом вечности», дает в своем очерке член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО М.В. Богуславский.

С открытой трибуны в номере выступает вице-президент РАО, академик Д.И. Фельдштейн, создавший принципиально новую теорию поуровневого социального развития личности, социально-нормативную периодизацию детства. Раскрытие им сути психолого-педагогических проблем построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития не только крайне актуально, но и открывает простор для широкой дискуссии и целого спектра новых научных исследований.

Важнейший пласт методологических проблем, имеющих прогностическое значение для философии образования, поднимает академик РАО, вице-президент Российского общества психологов А.Г. Асмолов, обосновывая стратегию социокультурной модернизации образования как института социализации, выполняющего ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России.

Продолжая диалог по наиболее актуальным проблемам педагогики и психологии, мы предлагаем читателям новые темы в рамках традиционных рубрик по методологии становления личности, стратегии развития высшего образования, культуре профессиональной подготовки специалистов, связи педагогической науки и практики.

А.А. Романов



К 65-летию Великой Победы

М.В. Богуславский

ЗАСЛОНИВШИЕ СТРАНУ

В майские дни 2010 года, буквально наэлектризованные атмосферой 65-летия Великой Победы, память перенесла меня на четверть века назад, в такой же май, но 1985 года, когда в нашем НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР отмечалось 40-летие окончания Великой Отечественной войны. По этому святому поводу было организовано торжественное заседание, которое не носило, однако, формального характера, а прошло в жанре популярной тогда телепередачи «От всей души».

Наш институт, всегда считавшийся головным в Академии, переживал, пожалуй, пик своего развития. В нем самозабвенно трудились десятки замечательных ученых разных поколений — от казавшегося тогда уже настоящим патриархом 85-летнего Михаила Николаевича Скаткина до не разменявших еще полвека Б.М. Бим-Бада, Э.Д. Днепровы и Н.Д. Никандрова, сорокалетних М.В. Кларина и В.Я. Пилиповского. Впрочем, речь, понятно, в этом очерке не о них.

Мне — тогда аспиранту второго курса — этот вечер врезался в память до мельчайших деталей. Как много нового и интересного я узнал о своих Учителях и будущих коллегах по институту, на которых всегда, разумеется, смотрел с огромным пиететом.

В институте в те годы работало много участников Великой Отечественной. Им тогда было в основном чуть за 60, а некоторые были помоложе и не перешагнули еще этот возраст. Все они были полны сил и творческой энергии.

По-разному сложились их фронтовые судьбы. Особое уважение вызывали, конечно, женщины. Директор института, академик АПН СССР Зоя Алексеевна Малькова, ушедшая на фронт со второго курса Московского авиационного института, всю войну провела авиатехником в женском авиационном полку Марины Расковой. Во фронтовой контрразведке служила профессор Ольга Исмаиловна Салимова.

Всю войну от края до края прошли И.Я. Лернер, Г.В. Воробьев, В.С. Аранский. Добровольцем, еще не достигнув призывного возраста, ушел на фронт в 1944 году В.И. Додонов. И, разумеется, участниками войны были не только те, кого я сейчас назвал.

У нас на втором этаже института был памятный стенд с фотографиями этих и других ветеранов — сотрудников института. Их в то время было более двадцати человек. Постепенно из года в год снимали одну фотографию за другой,

а затем исчез и осиротевший стенд. Но и сейчас, слава Богу, в нашем институте в строю два выдающихся ученых-фронтовика — члены-корреспонденты РАО Ольга Исмаиловна Салимова и Борис Львович Вульфсон, которому 27 мая исполнилось 90 лет.

О боевом пути, военных подвигах и фронтовых путях-дорогах каждого из этих замечательных людей и ученых, теперь, как в фильме, «живых и мертвых», можно очень долго рассказывать. Тем более, есть что. За многолетние празднования 9 мая — а в нашем институте «этот День Победы» отмечался всегда — они многое успели поведать, да так ярко, что резцом врезалось в память.

Но значимее дать коллективный портрет поколения ученых-фронтовиков. Поколения, чья маршевая колонна уже почти скрылась за поворотом вечности.

Прежде всего, им была свойственна удивительная и очень действенная забота о людях — близких и далеких. С решимостью и отвагой бросались ветераны на защиту тех, кто невинно пострадал, и отстаивали их перед самым высоким начальством и даже перед всемогущими тогда «органами», рискуя зачастую и своей судьбой.

Это были люди не только слова и дела, но и поступка. Они брали на себя ответственность за изменения судеб людей, за решение их не только профессиональных, но и бытовых проблем. Так, например, Зоя Алексеевна Малькова, которая была буквально одержима желанием собрать в своем институте весь цвет педагогической науки, пригласила и организовывала переезд в Москву таких выдающихся ученых, как Н.Д. Никандров, Б.С. Гершунский, моего Учителя Захара Ильича Равкина, чем во многом решила и мою научную судьбу.

Ученых-ветеранов отличали удивительная человеческая порядочность, нравственная чистота, верность идеалам науки, **трепетное отношение к такой важнейшей категории, как научная этика**. Эта тонкая субстанция многим неудобна, особенно тем, кто забежал в Храм Науки только за дипломом или должностью, но если ее сломать, то дальше уже вообще ничего не нужно. И надо отдать должное ветеранам: они сумели внушить незыблемые основы научной этики своим ученикам. Сегодняшняя жизнь постоянно подталкивает нас к различным и бесконечным компромиссам. Всем нужны только бездумные и удобные конформисты.

А вот поколение фронтовиков было совсем другим. Согнуть и продавить их было практически невозможно. Белое они всегда называли белым, когда видели серое, тоже заявляли об этом открыто. И вообще старались все оценивать исключительно «по гамбургскому счету».

И еще они были очень страстными людьми, во всем идущими до крайних пределов: любили — так любили, ненавидели тоже по полной программе. Защитив свою любимую Родину в страшную годину войны, фронтовики были подлинными патриотами, хотя их политические взгляды, разумеется, были достаточно различными.

Но сходились они в одном — в главном. Ветераны свято верили в социальную составляющую своей научно-педагогической деятельности и были убеждены, что **педагогическая наука действительно обладает реальной силой, она способна сделать наше образование лучше. А совершенная система образования способна в дальнейшем изменить в лучшую сторону и жизнь в обществе.**

Они до хрипоты спорили на партийных собраниях и ученых советах. Им было что отстаивать. И бились они не только за каждое свое слово, но даже за запятую так же самоотверженно, как в 41-м за безымянную высоту. И нас старались воспитать такими же. Получилось, прямо скажем, по-разному.

Все это так, но всякий коллективный портрет нуждается в персонализации. И размышляя о том, кто в наибольшей мере воплотил черты ученого-фронтовика, остановил свой выбор на представителе старшего поколения ветеранов Федоре Филипповиче Королеве.

Редко кому из ученых-педагогов удавалось, волею судьбы выпав из «храма науки», вернуться туда вновь. И не просто вернуться, а выдвинуться в первые ряды, занять свое специфичное, важное и никем не оспариваемое место. Остаться в истории.

Именно так сложилась судьба Федора Филипповича Королева (1898—1971). Крестьянский сын, он закончил в 1917 Суражскую учительскую семинарию, воевал в гражданскую, затем, обучаясь на Высших научно-педагогических курсах при 2-м МГУ, работал преподавателем педтехникума в составе руководимой С.Т. Шацким Первой опытной станции.

Резкий поворот в жизни произошел в 1929 году. Недавний выпускник Высших научно-педагогических курсов, Ф.Ф. Королев сразу становится деканом Центрального института повышения квалификации педагогов, членом Государственного ученого совета. Затем он заведует внешкольным отделом воспитания им. Н.К. Крупской. А в 1932—1934 годах работает заместителем директора Института деткомдвижения. В центре его внимания оказываются проблемы коммунистического воспитания того, что тогда называли «деткомдвижением», — деятельность пионерской организации, внешкольная работа.

В это время определяется и круг его научно-педагогических интересов, складывается особый «королевский» подход. Уже первые публикации начинающего ученого заметно отличались теоретическим и методологическим уровнем. В них, как и во всех последующих работах Федора Филипповича, рассмотрение проблемы было всегда поднято на философский уровень, подсвечено изнутри напряженной мыслью автора.

Так, например, Ф.Ф. Королев дал одно из первых определений понятия «детский коллектив», который, по его мнению, создается на основе ярких, понятных и близких идей, на базе совместной борьбы и работы, на основе общих переживаний.

К сожалению, развитие событий шло наперекор творческим поискам Королева. Партийными постановлениями пионерская организация была встроена в учебно-воспитательный процесс школы, и на долгое время на исследования в этой сфере было наложено табу. Самым непосредственным образом все это сказалось и на судьбе Федора Филипповича. Хотя внешне он не пострадал, даже пошел на повышение — Королев становится директором Института повышения квалификации инженерно-технических работников — в педагогических публикациях наступает 15-летний перерыв.

Связан он был и с участием в Великой Отечественной войне, которую Ф.Ф. Королев прошел от края до края, а после ее окончания служил в Управлении Советской военной администрации в Германии.

Возвращение в педагогику произошло только в 1948 году, когда Королев справил уже полувековой юбилей. Но настроение было совсем не праздничное — предстояло на шестом десятке лет, по сути, все начинать сначала, со скромной должности заведующего отделом журнала «Советская педагогика». В это время Федор Филиппович обращается к разработке комплекса проблем, связанных с историей отечественной школы и педагогики, — теме, которой он будет предан до конца.

Причем для исследования берутся не популярные и беспроблемные тогда сюжеты, связанные, например, с наследием К.Д. Ушинского, а обжигающие страницы истории советской школы первых послереволюционных лет. Ведь главные создатели единой трудовой школы (А.В. Луначарский, М.Н. Покровский) оказались тогда в немилости у властей, а остальные (А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак и другие) были расстреляны или преданы забвению (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий).

Федор Филиппович скрупулезно, шаг за шагом, страницу за страницей воссоздавал историю тех лет, строя свои исследования на прочной источниковой базе. Каждый, кто затем обращался к соответствующим архивным документам, обязательно встречал в списке ранее их затребовавших фамилию Королева. Цикл публикаций по истории первых лет советской школы завершился фундаментальной монографией «Очерки по истории советской школы и педагогики 1917—1930» (1958 год). Логическим продолжением «Очерков» явились монография Ф.Ф. Королева «Советская школа в период социалистической индустриализации» (1959 год) и обобщающие «Очерки по истории советской школы и педагогики (1921—1931)», подготовленные совместно с Т.Д. Корнейчиком и З.И. Равкиным (1961 год).

В перечне публикаций Ф.Ф. Королева отсутствует 1953 год. И это не случайно. По ложному доносу друга-коллеги Королев был арестован и провел несколько месяцев на Лубянке, подвергался жестоким пыткам, ждал расстрела.

Однако все это не только его не сломило, но и окончательно закалило, даже придало особое бесстрашие. Не случайно именно Королеву принадлежит публицистически острая передовая статья «Преодолеть последствия культа личности в педагогике» (1956 год), в которой он подверг резкой критике как фальсификацию истории образования, так и формализм, догматизм теоретических работ 1940—1950-х годов. Во многом благодаря статьям Федора Филипповича в отечественное образование вновь были возвращены имена Блонского, Пинкевича, Вахтерова и Вентцеля.

В 1950—1960-е годы Ф.Ф. Королев наряду с историко-педагогической проблематикой разрабатывает значительный пласт теоретических и методологических проблем. Его явно не удовлетворяют философский и теоретический уровни педагогических исследований. С этим связано его многолетнее изучение педагогических аспектов деятельности и наследия В.И. Ленина, нашедшее свое воплощение в обобщающей монографии «В.И. Ленин и педагогика» (1971 год), которая вышла в свет уже после смерти Королева.

Подчеркнем, что вклад Ф.Ф. Королева в развитие методологических вопросов общезначим, и он не устаревает. Прежде всего это его блистательные статьи «Логическое и историческое в педагогических исследованиях», где он особо подчеркнул прогностические задачи истории педагогики, «Системный подход и

возможности его изменения в педагогических исследованиях», главы в учебном пособии «Педагогика» (1968 год). Особое место занимают написанные совместно с В.Е. Гмурманом разделы фундаментальной монографии «Общие основы педагогики» (1967 год). Это была первая с двадцатых годов продуктивная попытка концептуализации процесса развития педагогики, стремление поднять его осмысление на качественно более высокий уровень. При участии Ф.Ф. Королева были подготовлены издания «Педагогического словаря» и «Педагогической энциклопедии».

О чем бы ни писал Ф.Ф.Королев, его работы всегда отличала ярко выраженная и не типичная тогда для исследований в сфере образования специфика: **междисциплинарный подход, рассмотрение всех процессов и явлений на широком социальном фоне, с опорой на философию, экономику, социологию, психологию.** Федору Филипповичу было органично присуще чувство нового, он откликался на все вызовы современности, например на проблемы научно-технической революции, всегда был обращен мыслью в будущее. Вместе с тем Ф.Ф. Королев, конечно, являлся, как тогда гордо именовалось, «активным борцом идеологического фронта»: он крушил буржуазную педагогику, разоблачал наймитов капитализма в образовании, ратующих за «деидеологизацию» науки и за единое постиндустриальное общество, оправдывающих иерархическую структуру школы, элитарную систему обучения. Симптоматично, что в современной России как раз все эти подходы включены в круг приоритетных и реализованы в науке и образовании.

Разумеется, деятельность Федора Филипповича Королева не сводилась к научным публикациям. В 1960-е годы он занимал важное, даже ключевое место в развитии педагогической науки. В 1960—1965 годах он работал директором Института теории и истории педагогики АПН РСФСР. В 1965 году был избран действительным членом АПН РСФСР, членом Президиума академии.

Важнейшее место в биографии Ф.Ф. Королева занимала деятельность в журнале «Советская педагогика», где он напряженно трудился более 20 лет, сначала в должности редактора и заместителя редактора, а с 1963 года — как главный редактор. Он сумел превратить журнал в теоретический центр, где обсуждался широкий спектр научных и практических проблем. Журнал выступал организатором ряда важных и острых тематических дискуссий: «наука и учебный предмет», «воспитание как общественное явление» и других. И здесь Ф.Ф. Королев оставался верен своему излюбленному междисциплинарному подходу, раздвигая границы педагогики, выводя ее из круга сугубо школьных проблем. На страницах журнала были широко представлены проблемы педагогической психологии, социологии, вузовской, производственной и военной педагогики.

Его позитивную роль на всех постах трудно переоценить. Везде Королев создавал творческую атмосферу, стимулировал исследователей к серьезному поиску, акцентировал приоритетность методологической и теоретической проблематики. Но дело не только в этом. Волевой, взрывной, резкий и непримиримый в полемике Федор Филиппович постоянно и действительно помогал людям, поддерживал талантливых ученых.

Ф.Ф. Королев оставил о себе добрую и благодарную память. Он был очень хорошим человеком.



Открытая трибуна

Д.И. Фельдштейн

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ НОВОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЗНАЧИМЫХ ИЗМЕНЕНИЙ РЕБЕНКА И СИТУАЦИИ ЕГО РАЗВИТИЯ

Приводятся основные идеи выступления автора на общем собрании Академии педагогических и социальных наук, состоявшемся в Москве, в Доме ученых 16 апреля 2010 года. Рассматривается проблема изменения социально-психологической сферы человека, объективно связанной с происходящими изменениями культурно-исторической среды.

Показано, что степень реальных изменений исторической ситуации объективно обусловила качественные психические, психофизиологические, личностные изменения современного ребенка, а определение перспектив развития ребенка в современном обществе, установление приоритетов в его развитии на разных этапах онтогенеза напрямую связано с выявлением психологических и педагогических оснований организации современной школы, роль которой в создавшихся условиях не просто возрастает, но и меняется, определяя в том числе ответственность психологии и педагогики.

социально-психологическая сфера, ментальность, ценностные ориентации, детство, духовное развитие, современная школа, адаптация, информационный прессинг, маркизация.

В своем ноябрьском 2009 г. Послании Федеральному Собранию РФ Президент России Дмитрий Анатольевич Медведев, говоря об инициативе «Наша новая школа», в качестве важнейшей выдвинул задачу раскрытия способностей каждого ученика, воспитания его как личности, готовой к жизни в современном мире.

К сожалению, смысл современного нам мира, несмотря на огромное количество работ экономистов, философов, социологов, историков, обозначающих его как глобальное сообщество, ведущих речь о переходе к постцивилизации, неосферной, антропогенной цивилизации, отмечающих наличие цивилизационного слома, до сих пор в полной мере не раскрыт в своей содержательной характеристике.

Но, что чрезвычайно важно, в принципиально изменившемся мире, безусловно, изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека, а об изменениях его мы знаем еще меньше.

При всем многообразии и широте проводимых исследований мы имеем практически только совокупность, в том числе значимых, но часто противоречивых, данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения

и одновременно сложную ситуацию развития современного человека. В частности, с одной стороны, отмечается рост его самосознания, самоопределения, критического мышления, а с другой — прослеживается его неуверенность, напряженность, тревожность.

Неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье людей обуславливая, в частности, их пассивность и безразличие.

Одним словом, совершенно очевидно, что сегодня изменилась социально-психологическая сфера человека, что объективно связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды, которая, как подчеркивал гений отечественной психологии Л.С. Выготский, выступает в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств не как обстановка, а как **источник** развития.

Поэтому остро встает проблема осмысления именно современной среды, в которой находится человек, понимания, в каком мире, в каком пространстве и в каком обществе он живет и какие требования объективно предъявляет к нему новая ситуация его развития, какие требования формулирует и предъявляет общество.

В этом контексте вспоминается высказывание американского психолога Абрахама Маслоу: «Каждый век, кроме нашего, имел свой идеал — ... святой, герой, джентльмен, рыцарь, мистик. А то, что предложили мы, — хорошо приспособленный человек без проблем — это очень бледная и сомнительная замена».

И эта замена тем более сомнительна в нынешней ситуации развития общества, когда наблюдаются существенные сдвиги в межличностных, межгрупповых отношениях людей, включая отношения в семье, на работе, к работе. Нам важно раскрыть характер изменения ментальности, ценностных ориентаций, знаковых изменений в когнитивной и эмоционально-личностной сферах людей, сопровождающихся, в частности, присвоением чуждых нашей культуре образцов поведения, актуализацией потребительства, ростом равнодушия в отношениях и, что очень тревожно, объективно и субъективно нарастающей психологической отчужденности взрослых от мира детства, порождающей опасность деструктирования всей системы культурно-исторического наследования.

Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного, конкретного социума — семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской и комсомольской организаций, но всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию — ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного и младшего школьного возрастов находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле форм для разного рода отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломано, вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития.

Конкретные данные исследований, проведенных в Психологическом институте РАО, в Московском психолого-педагогическом университете, на факуль-

тете психологии МГУ им. Ломоносова, в Институте психологии РАН, в Гуманитарно-художественном институте Нижегородского архитектурно-строительного университета, показывают, что реальные изменения исторической ситуации объективно обуславливают качественные психические, психофизиологические и личностные изменения в современном ребенке.

В числе многих факторов, определяющих эти изменения, можно назвать **маркетизацию и этику** рынка, усиливающую ориентацию детей на потребление, **адапцию**, отрывающую ребенка от культурных традиций общества и его истории, **маргинализацию**, т.е. неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, а также рост девиаций и стремление родителей ограничить активность и самостоятельность ребенка. В результате действия этих и прочих факторов мы получили такие феномены, как **медикализация**, выражающаяся в том, что детям сегодня ставят диагнозы, которые ранее ставили только взрослым, и используют для лечения агрессивных детей антидепрессанты; **повышенный уровень тревожности и страхов**, а в ряде случаев — повышенную агрессивность под действием фактора милитаризации и развития компьютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующих зависимость.

В сфере развития отношений детей отмечается и такой феномен, как **мобилизация**, заключающаяся в том, что подростки, предьявляющие уже свой взгляд на мир, свой голос, позиционируют себя по отношению к миру детей и миру взрослых, создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении, эпатаже, вызове и демонстрации своих отношений к миру. К сожалению, многие из этих детских сообществ принимают контркультурную, асоциальную и антисоциальную направленность. И речь тут идет не только о сатанистах, панках, металлистах и пр., основные ценности которых сводятся к хаосу, анархии, вандализму, что чаще всего и приводит их в преступную среду, но и о наиболее актуальном сегодня в России движении ЭМО (эмо-киды), охватывающем детей начиная с 15-летнего возраста. Им свойственны капризность, «выученная» беспомощность, кардинальная смена настроений, рафинированный инфантилизм.

Следует признать, что в целом мы все еще плохо знаем социальную ситуацию функционирования и новые характеристики процесса развития современного ребенка.

Необходимость глубокого изучения данной проблемы диктуется и неблагоприятным прогнозом дальнейших изменений в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка, который подкрепляется ослаблением многих факторов, обладающих потенциалом противодействия нарастающим негативным влияниям.

Мы наблюдаем низкий уровень развития родительской мотивации, слабое владение навыками общения с детьми, плохую организацию бытовой стороны жизни ребенка, его режима. Значительное число нынешних родителей множественные неудачи в семейной, профессиональной и иной сферах, серьезные профессиональные и личностные проблемы переносят на ребенка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода «**наследование**» **опыта семейных неудач и родительской неэффективности**. А когда ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе. В итоге сегодня дети, в том числе и подросткового возраста со свойственной им ориентацией на

взрослость, не хотят взрослеть. У них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к миру взрослых.

Ребенок 2010 года — младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшекласник, который при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления разительно отличается не только от того «дитя», которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Заззо и Пиаже, Корчак и другие великие детоводители прошлого, но даже качественно отличается и от ребенка 90-х годов XX века. При этом ребенок стал не хуже и не лучше своего сверстника двадцатилетней давности. Он просто стал другим!

Налицо закономерный процесс, на характер которого указывал еще Даниил Борисович Эльконин. Детство, — писал он, — «не только удлиняется, но и качественно изменяет как структуру, так и особенности всех своих стадий. ...стадии, находящиеся "внизу", в каждую новую историческую эпоху существенно преобразуют свои психологические черты, роль в процессе целостного ... развития детей...». «Дело не в том, — замечал этот мудрец, — что в процессе исторического развития детства к нему прибавляется еще один временной отрезок, а в том, что и бывшие ранее отрезки качественно изменяются».

В современной ситуации исторически значимых изменений общества четко проявляются реальные изменения в современном ребенке.

Во-первых, в минимально короткий — пятилетний период, с 2005 по 2009 год, **резко снизилось когнитивное развитие детей дошкольного возраста**. Например, если в 2006—2007 годах развитие линейного визуального мышления у дошкольников характеризовалось как «среднее», то в 2009 году — уже как «крайне слабое»; структурное визуальное мышление в 2006—2007 годах — «хорошее», а в 2009 году — уже «среднее». Остальные компоненты когнитивного развития проявляют такую же тенденцию, в частности, развитие дивергентного мышления (креативности) снизилось с «хорошего» уровня до «слабого».

Во-вторых, снизились энергичность детей, их желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт.

В-третьих, отмечается снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности.

В-четвертых, обследование познавательной сферы старших дошкольников выявило крайне низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов. Если в 70-х годах XX века это было признано возрастной нормой, то сегодня с данными действиями справляется не более 10 % детей.

Четко фиксируются неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения. Детям теперь недоступно то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад.

В-пятых, обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности. Дефицит произвольности — как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника является одним из наиболее тревожных факторов, достоверно установленных учеными.

В-шестых, у 25 % детей младшего школьного возраста отмечаются недостаточная социальная компетентность, беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30 % самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер.

В-седьмых, тревогу вызывают факты и факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану начиная с младенческого возраста. Так, по данным американских ученых, к началу школьного возраста время просмотра достигает 10—12 тысяч часов, а, по данным Института социологии РАН, более 60 % родителей проводят досуг с ребенком перед телевизором, у каждого десятого ребенка-дошкольника **все** свободное время проходит у телевизора. В результате возникает особая потребность в экранной стимуляции, которая блокирует собственную деятельность ребенка.

Экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствию интересов, гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать слышимую информацию и читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их, в результате не понимают текста в целом. Дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Им неинтересно общаться друг с другом. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений.

В-восьмых, неблагоприятной тенденцией является обеднение и ограничение общения детей, в том числе подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. Материалы наших исследований показывают, что если в начале 90-х годов многие подростки отличались чувством одиночества, но при этом их тревожность стояла на 4—5 месте по силе проявления, то в 2009 году тревожность у 12—15-летних детей вышла на 2-е место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверия в себя.

В-девятых, все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности. Такие дети ранимы, повышено сенситивны к предполагаемой обиде, остро реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности. Причем на всех этапах онтогенеза возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста.

В-десятых, несмотря на продолжающееся морфофункциональное созревание нейронного аппарата коры головного мозга в связи с нейроэндокринными сдвигами полового созревания, у детей подросткового возраста происходят регрессивные изменения в мозговом обеспечении познавательной деятельности, а обусловленная гормональным процессом повышенная активность подкорковых структур приводит к ухудшению механизмов произвольного регулирования. Ухудшаются возможности избирательного внимания, снижается возможность из-

бирательной оценки значимости информации, уменьшается объем рабочей памяти. Образуется несоответствие механизмов мозгового обеспечения когнитивных процессов и самоосознания подростком своей взрослости и независимости.

В-одиннадцатых, наблюдения в динамике за физическим развитием детей выявили тенденцию к прогрессивному снижению темпов их продольного роста, нарастанию астенизации телосложения, отставанию в приросте мышечной силы.

В-двенадцатых, в популяции современных растущих людей большую группу составляют **дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития** в онтогенезе. При этом наблюдается распространенность основных форм психических заболеваний детей с возрастанием каждые десять лет на 10—15 %. Именно нервно-психические заболевания являются причиной 70 % случаев инвалидности с детства. Приблизительно у 20 % детей наблюдаются минимальные мозговые дисфункции.

Резко возрастает, а в некоторых регионах даже начинает количественно преобладать такая категория детей, которую по нейропсихологическим показателям следует считать **пограничной между нормой и патологией**. Психологические проблемы наблюдаются здесь на уровне: а) клинических форм нарушений, б) пограничных состояний, в) субнормативных вариантов развития.

В-тринадцатых, имеется значительное число детей с ограниченными возможностями здоровья: общее психическое недоразвитие (олигофрения) отмечается у 22,5 %, задержанное психическое развитие — у 19,8 %, дефицитарное психическое развитие — у 27,5 %, а дисгармоническое развитие (психопатии) отмечается у 26,5 %.

В то же время, и это в-четырнадцатых, все увеличивается категория одаренных детей, а среди них — детей с особо развитым мышлением и детей, способных влиять на других людей (лидеры), детей «золотые руки», детей, представляющих мир в образах (художественно одаренные дети) и детей, обладающих двигательным талантом.

В-пятнадцатых, на первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, т.е. фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. При этом наблюдаемый сейчас всплеск индивидуализма подростков, вернее, ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я», сам по себе совершенно не входит в противоречие с их развитием как социально ориентированных субъектов.

В-шестнадцатых, отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества по сравнению не только с серединой 90-х годов XX века, но и с началом нового столетия. Так, начиная с 2007 года на первый план выдвинулись интеллектуальные (1-е место), волевые (2-е место) и соматические (3-е место) ценностные ориентации. Образованность в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей. Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности — чуткость, терпимость, умение сопереживать — занимают в этой иерархии последние места. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников.

Вместе с тем изменения современного ребенка связаны не только с социокультурными процессами, преобразовавшими общество, но и с интенсивным эво-

люционным саморазвитием современного человека, проявляющимся в морфологических изменениях, в так называемых секулярных трендах — астенизации, деселерации, тенденции к леворукости, ювенализации, грацилизации, андрогонии, которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков, — в частности, большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью, независимостью мышления. И дело не только в том, что нынешнее поколение растущих людей, обладая многими новыми возможностями, значительно опережает в своем развитии все предшествующие. При чем речь идет не о необычной когорте детей-мессий или о так называемых детях-индиго с их уникальными феноменами и талантами, а обо всей популяции современных детей, о глубинных изменениях их восприятия, внимания, памяти, сознания, мышления, характера ориентаций и прочих характеристик.

Буквально на наших глазах произошел сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации.

Педагоги не могут игнорировать тот факт, что нынешние дети позднее проходят через два ростовых скачка, или два кризисных периода развития. Так, первый скачок, называемый *предростовым спуртом*, в наши дни приходится не на старший дошкольный возраст (6—6,5 года), как 30 лет назад, а на 7—8 лет, т.е. на младший школьный возраст. Отсюда следует, что в первом и, возможно даже, во втором классах школы учебный материал необходимо подавать ученикам в игровой форме. В то же время у ретардированных детей существенно выше интеллект, неостребованность которого приводит не только к задержке общего интеллектуального развития, но и к интеллектуальной депривации, или умственному голоду — состоянию, которое, в свою очередь, ведет к делинквентному поведению, наркомании, увлечению компьютерными играми и прочим патологическим зависимостям.

Второй скачок, называемый *пубертатным спуртом*, связанный с процессом полового созревания, также отодвинулся с 5—6 класса на 8—9 класс для девочек и 9—10 для мальчиков.

В числе множества разных по характеру, степени действия и воздействия причин, которые требуют от нас не только понимания, но и объяснения, — повышение интеллекта у всей популяции современных детей. Сравнительные исследования убеждают в том, что каждые пять лет IQ ребенка увеличивается примерно на один балл, свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции. Это не значит, конечно, что при эволюции интеллекта, а также морфологических и психологических признаков человека наряду с продвинутыми филогенетически индивидами не имеется эволюционно менее продвинутых или отстающих в темпах эволюции растущих людей.

И все же, по имеющимся данным, от 50 до 55 % детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в больших городах России имеют сегодня IQ 115 баллов и выше, что, кстати, вызывает опасность «перекоса», переноса акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб социальному, в том числе личностному, развитию.

В числе важнейших причинных факторов, оказывающих огромное воздействие на физическое, психическое, интеллектуальное и эмоциональное развитие растущего человека, выступает интенсивный натиск информационных потоков, прежде всего телевидения и Интернета.

Современный человек сотворил этот инструмент, открывший границы нового социокультурного пространства. Но он должен научиться пользоваться им во благо, разумеется, при активном участии психолого-педагогической науки. Отрицательное действие массмедиа мы уже ощущаем. Оно выражается в *социальной аномии*, т.е. разрушении одной ценностно-нормативной системы при несформированности другой, а также культурной депривации, т.е. ограничении, лишении доступа к духовным ресурсам и возможностям, необходимым для удовлетворения основных жизненных потребностей детей, для полноценного формирования личности, источники развития которой находятся в области культурного опыта человечества.

И здесь на первый план перед педагогами и психологами выходит проблема поиска путей, возможностей использования Интернета и телевидения, формирования культуры отношения к ним. Ведь Интернет представляет собой новое культурное пространство со своим особым языком, особым содержанием, которое невозможно проконтролировать, со своими способами научения, внушения, предпочтения.

Не менее важно изучение и телевизионного пространства детей, а главное — психолого-педагогических способов и форм его использования в процессе образования.

Задача школы не в том, чтобы клеймить шоуменов, продюсеров, телевидение в целом, а в том, чтобы выявлять пути и возможности построения системы взаимодействия с этим мощным средством.

Современный ребенок немислим без виртуальной плоскости экрана — телевизионного, видео, компьютерного, сотового телефона и Интернета. Экран, внедряясь в детское сознание посредством оптических эффектов и образов, не просто конструирует новые ценности и потребности, но и трансформирует их.

В мире быстро меняющейся и общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. По мере того как электронные медиа размывают границу между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы «ниоткуда».

Возникает проблема изучения не только содержания программ, особенностей их присвоения детьми, но и воздействия скоростей, ритмов телевидения на психическое, психофизиологическое развитие ребенка.

Одним словом, мы имеем реальные изменения Детства. Однако педагогам и психологам-исследователям важно не только констатировать, фиксировать эти изменения, но и выявлять их причины, определять объем, характер, имеющиеся противоречия, ведя поиск их корней не просто в объективной обусловленности, но и в саморазвитии детей в процессе онтогенеза, раскрывая сущностные особенности онтогенеза в современном мире.

Перед всем педагогическим научным сообществом остро встал вопрос состояния современного детства и перспектив его развития. Важно понять, как изменились его системные характеристики, установить особенности возрастных этапов и межвозрастных переходов.

Что меняется в ребенке под действием социокультурных изменений, а что остается инвариантным в норме его развития? Имеющиеся данные исследований

фиксируют неровность изученности и противоречия в полученных характеристиках. Это требует углубления методологических подходов, расширения и углубления психолого-педагогических, психофизиологических, нейропсихологических, в том числе и сравнительных, исследований, уточняющих, в частности, новообразования в различных сферах психики (когнитивных, мотивационных, эмоциональных).

Чрезвычайно важно тщательно проанализировать изменения в развитии сознания и самосознания детей, раскрыв особенности восприятия, памяти, мышления современного ребенка, выявив характер и последствия изменяющейся работы мозга.

Необходимо проследить, уловить тенденции и направленность происходящих изменений в развитии ребенка. В этом плане первоочередной выступает задача разработки и апробации психологических и педагогических методов диагностики. Нельзя и дальше пользоваться методами, созданными 50—80 лет назад, в другой социокультурной ситуации. Исследования, направленные на построение новых инструментов диагностики должны стать приоритетными.

От педагогов и психологов ждут определения перспектив развития ребенка в современном обществе, установления приоритетов в его развитии на разных этапах онтогенеза, что напрямую связано с выявлением психологических и педагогических оснований организации современной школы.

Роль школы не просто возрастает, но и меняется, определяя в том числе ответственность науки при определении целей, задач, принципов организации, типов подачи знаний, ориентируясь не только на объем, но и на раскрытие умения, способов приобретения, развития способности детей мыслить. Школа, как отмечал еще Фридрих Ницше, не имеет более важной задачи, как обучить строгому мышлению, осторожности в суждениях и последовательности в умозаключениях.

И сегодня, когда не просто расширилось, а качественно изменилось знаниевое пространство, по-прежнему непреложной остается истина, что только целостная, стоящая на фундаменте культуры и науки система знаний дает личности свободу мысли, превращает «человека толпы» в личность.

Научные работники, преподаватели вузов, соискатели ученых психолого-педагогических степеней должны четко ориентировать свои исследования на выявление путей реализации новых возможностей детей, на определение особенностей овладения ими мыслительными операциями и действиями, на раскрытие резервов и возможностей перестройки учебного процесса и моделирования в нем творческих ситуаций, не заикливаясь на классно-уровневой системе, а ведя поиск новых индивидуальных и коллективных форм обучения, мобилизующих возможности ребенка и ставящих его в ответственную позицию, определяя пути развития в каждом растущем человеке логического и понятийного мышления, способности воспринимать мир во всех его проявлениях, стимулируя сотворчество педагогов и учащихся.

Особого внимания требуют сегодня разработка психологических, психофизиологических, психолого-дидактических основ построения учебников и учебных книг качественно нового поколения, установление их взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет.

Важно определить возможности сочетания существующего информационного прессинга и организованной системы образования детей. Важно вести поиск психологических и методических оснований организации процесса обучения, требующих раскрытия путей и механизмов выработки у детей, подростков, юно-

шества избирательного отношения к информации, умения ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний.

На первый план сейчас выходит необходимость проведения фундаментальных исследований не только когнитивного, социального, но и духовного развития детей, имеющих целью раскрытие внутреннего мира растущего человека, его переживаний, стремлений, сомнений, общих и специальных, в том числе и творческих, способностей, специфики заданного формирования системы духовных потребностей, нравственных установок. При этом исследователям важно четко определиться, к чему мы готовим ребенка. К конкуренции, власти, деньгам? Или к осознанию ответственности за себя и других людей, за безопасность жизни на Земле? Как стимулировать совершение поступков, достойных человека?

Ученым советам вузов и НИИ необходимо определить приоритетные направления междисциплинарных исследований, включив их в совместную работу педагогов и психологов, возрастных физиологов и социологов, психогенетиков и антропологов, этнографов и экологов, демографов и экономистов.

Преподаватели и аспиранты, докторанты, соискатели кафедр и сотрудники лабораторий должны быть ориентированы:

— на изучение общих закономерностей познавательных процессов растущего человека на всех этапах детства;

— на выявление сензитивных возможностей психического развития в каждом возрастном периоде;

— на установление предельных возрастных возможностей в усвоении знаний, формировании навыков, умений;

— на выявление педагогических, методических принципов подачи знаний, выработки у детей личного отношения к ним;

— на определение условий развития творческих способностей, т.е. потенциальных возможностей растущего человека для обоснованного решения проблемы инновационного образования, нацеленного на повышение, углубление культуры каждого ребенка;

— на выявление «резервов» психического развития современных детей и путей накопления этих «резервов», в том числе возможностей ускорения психического развития путем введения компьютерной техники и информатики в учебно-воспитательный процесс школы;

— на выяснение условий, способствующих формированию социальной зрелости и ответственности;

— на определение психологических факторов, влияющих на формирование убеждений и социальных ценностей у подростков и юношей;

— на установление психологических условий социализации и самоидентификации молодежи при преодолении негативных явлений.

Мы коснулись лишь небольшого числа актуальных проблем, решение которых невозможно без активизации наших общих усилий.

К сожалению, многие современные педагогические и психологические исследования, в том числе диссертационные, выполняются не на основе глубокого проникновения в сущность явления, отнюдь не путем тонких и длительных экспериментов, кропотливой пролонгированной работы. Возникает вопрос: если не мы, то кто выправит создавшееся положение? А изменить его — это не просто наша с вами задача. Это наша ответственность!



Философия образования

А.Г. Асмолов

СТРАТЕГИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: НА ПУТИ К ПРЕОДОЛЕНИЮ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ И ПОСТРОЕНИЮ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Предпринята попытка обоснования стратегии социокультурной модернизации образования как института социализации, выполняющего ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России. Раскрывается роль образования в конструировании таких эффектов общественного развития, как социальная консолидация общества, гражданская идентичность представителей различных социальных групп и национальных культур населения страны, социальное доверие, успешная социализация подрастающих поколений, социальная стратификация населения. Обсуждается необходимость учета эффектов социокультурной модернизации образования как фактора роста конкурентоспособности личности, общества и государства при проектировании программ долгосрочного социально-экономического развития, в том числе федеральной программы развития образования.

образование, социокультурная модернизация, гражданское общество, социальная консолидация, социальная стратификация, ценностные ориентации, стереотип поведения, практическая психология, вариативность, толерантность.

Известный психолог Л.С. Выготский в свое время заметил, что понимание мысли собеседника без знания его мотивов остается неполным. Попытаемся кратко изложить те мотивы, ради которых разрабатывалась стратегия социокультурной модернизации российского образования.

Ключевой мотив настоящей работы — развитие представлений о миссии и природе образования как ведущей социальной деятельности, участвующей в формировании гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности, определяющей динамику социальной дифференциации и стратификации общества; усвоение традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и малых социальных групп; приобретение репертуара личностных, социальных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих индивидуализацию, социализацию и профессионализацию личности в мире людей и профессий; рост человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности страны.

Взгляд на образование как на важнейшую социальную деятельность, наряду с другими институтами социализации (семья, религия, средства массовой информации) формообразующую историко-эволюционный процесс, восходит к иде-

ям научной школы культурно-деятельностной психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия, а также к близкому этой школе по духу постмодернистскому направлению методологии «социальный конструкционизм». Наиболее емко парадигма социального конструкционизма представлена в работах П. Бергера, Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности»¹ и К. Джержена «Социальный конструкционизм: знание и практика»².

Именно опора на идеи неклассической методологии культурно-деятельностной психологии и методологии социального конструирования реальности позволили нам в период с 1988 по 2008 год выдвинуть и разработать ряд идеологических конструктов, оказавших определенное влияние на развитие отечественной системы образования:

— практическая психология образования как установка на понимание и поддержку ценности индивидуального развития каждого ученика;

— вариативное образование как установка на конструирование образования, обеспечивающее компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий каждого человека³;

— толерантность как цивилизационная норма, обеспечивающая устойчивое развитие человека и социальных групп в мире разнообразия⁴.

По своему жанру эти идеологические конструкты относятся к особым установкам сознания, названным классиком отечественной философии А.Ф. Loseвым и историком М.Я. Гефтером «*порождающими гипотезами*»⁵. К жанру порождающих гипотез принадлежит и гипотеза о необходимости социокультурной модернизации образования, наиболее полно выражающая общую установку наших поисков на конструирование образования как социальной деятельности, ведущей к построению гражданского общества и развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире.

От организационно-экономической — к социокультурной модернизации образования

Через призму гипотезы о необходимости социокультурной модернизации образования⁶ и близкого к ней круга идей, нашедших отражение, в частности, в докладе Общественной палаты «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» (2007 год), рассмотрим события, происходящие в новейшей истории российского образования.

В последние десятилетия российское образование вместе со всей страной стало ареной изменений, затрагивающих фактически каждого жителя России. Оно пережило и продолжает переживать периоды стабилизации (начало 90-х годов),

¹ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.

² Джержен К. Социальный конструкционизм: знание и практика. Минск: БГУ, 2003.

³ Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва; Воронеж, 1996.

⁴ Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007.

⁵ Гефтер М.А. Там, где сознанию узко и больно... М.: КДУ, 2004.

⁶ Роль образования в консолидации и развитии России. Итоговый отчет НФПК. 2006. № ERP/F1.1.2.3-C/78/EAC/093-06.

реформирования и развития (середина 90-х годов) и, наконец, модернизации (с конца 90-х годов до настоящего времени). Основным вектором периода модернизации, хронологической точкой отсчета которого является 1997 год, был и остается вектор разработки организационно-экономических проектов развития сферы образования¹. Оценка успехов, неудач и социально-экономических последствий каждого из обозначенных выше периодов — вопрос специального историко-аналитического исследования, которое, как и любое исследование новейшей истории, необходимо для проектирования будущих сценариев развития образования.

Вместе с тем даже беглый анализ новейшей истории реформирования образования позволяет заключить, что за гранью различных сценариев развития образования, как правило, оказываются системные социальные и ментальные эффекты, в порождении которых участвует образование, а именно:

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

Для дальнейших поисков путей социокультурной трансформации системы образования необходимо выделить поле проблем, касающихся природы социальных и ментальных эффектов образования. Попытаемся сформулировать эти проблемы:

1. С каких рисков сталкиваются политики и управленцы, осуществляющие реформирование сферы образования без учета социальных и ментальных эффектов образования?

2. Как образование влияет на следующие проявления социальной дифференциации и стратификации общества:

- «социальный лифт» (повышение социально-экономического статуса в системе социальной иерархии общества);
- «социальный миксер» (перемешивание разных социальных слоев общества);
- «социальный колодец» (падение социально-экономического статуса в системе социальной иерархии общества)?

3. Какие социальные действия и программы следует осуществить, чтобы перейти от декларации приоритетности образования как ценности общества к достижению реального приоритета образования как задаче государственной политики?

4. Какова роль в формировании гражданской идентичности личности и понимании исторической «общей судьбы» народа как солидарности российского общества?

5. Может ли образование как институт социализации личности быть конкурентоспособным по отношению к другим институтам социализации подрастающих поколений (семьи, религии, средств массовой коммуникации)?

6. Как превратить управление образованием в реальный ресурс уменьшения рисков, социальных и межличностных конфликтов, в том числе возникаю-

¹ Асмолов А.Г., Дмитриев М.И., Клячко Т.Л., Кузьминов Я.И., Тихонов А.Н. Концепция организационно-экономической реформы системы образования России // Поиск. 1997. № 38.

щих на почве ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии, социальной агрессии и нетерпимости?

7. Как через образование, в том числе через управление системой образования посредством образовательных стандартов, наметить пути конструирования норм толерантности, социального доверия и взаимопонимания в российском обществе?

Представленный спектр вопросов позволяет очертить проблемное поле социокультурной модернизации образования.

Чтобы обосновать необходимость и своевременность постановки подобных вопросов, обратимся к анализу барьеров массового сознания, препятствующих формированию идеологической установки на социокультурную модернизацию образования.

Барьеры массового сознания, препятствующие модернизации образования

Глобализация, неизбежная включенность российского общества в общемировые процессы, уже наступившая *эра коммуникационной цивилизации* в значительной степени повлияли на политические, социокультурные и экономические процессы в стране.

Значительные перемены в образе жизни привели к тому, что обозначился переход общества от относительно стабильной фазы к динамической фазе развития, от «закрытого» общества — к «открытому», от индустриального — к постиндустриальному и информационному, от тоталитарного — к гражданскому.

Присущая этому переходу социальная, ментальная и экономическая дифференциация общества стала предпосылкой сосуществования государственного, негосударственного и семейного образования, а следовательно, неизбежной социальной трансформации всей системы образования.

Нередко эту трансформацию расценивают как непосредственный результат целенаправленных реформ. Подобная оценка и неточна, и во многом наивна.

За происходящими социальными изменениями в российском образовании наряду с попытками целенаправленного реформирования со стороны органов государственной власти стоят многочисленные слабо контролируемые и спонтанные процессы, связанные как с инициативами различных социальных групп, так и с пассивной реакцией образовательной системы на различные бюджетные ограничения. При этом следует учесть, что попытки реформирования образования, в том числе и организационно-экономическая модернизация последних лет, осуществлялись на фоне негативных социальных ожиданий различных слоев населения, многих представителей образовательного сообщества.

Существует целый ряд серьезных причин негативных ожиданий и разочарований:

1. Игнорирование мотивации населения при проведении социальных реформ.

Одним из главных промахов социальной политики в постсоветской России было полное игнорирование менталитета населения, психологии массового сознания, о которую разбиваются любые, даже с точностью до тысячного знака просчитанные социальные реформы, глухие к мотивам поведения людей и умалчивающие о том, «ради чего» для тех или иных групп населения проводятся реформы. Недостаточная эффек-

тивность различных государственных реформ и программ была связана с попыткой *управления без мотивации, управления без идеологии сложными социальными системами*. Реально же идеологию в контексте методологии социального конструкционизма можно определить как *фабрику мотивации социального поведения, конструирование мотивации больших и малых социальных групп*.

Реформаторы нередко упускают из виду, что *мотивационные механизмы социальных реформ не менее важны для их реализации, чем экономическое обоснование*. Вследствие этого подобные реформы наталкиваются не только на «сопромат» массовой психологии населения страны, но и (в ряде случаев) на конструирование протестной мотивации социального поведения различными оппозиционными политическими группами.

2. Негативный опыт предшествующих реформ в области социальной политики.

Неудачи предшествующих реформ в социальной политике, в том числе попыток реформировать систему образования, в известной степени обусловлены тем, что они задумывались без учета стратегических приоритетов общества, без понимания вектора его развития, при игнорировании социального и ментального эффекта образования.

Все попытки реформирования образования обладали тремя общими чертами:

— преобладание интересов профессионального педагогического сообщества (*«реформирование образования изнутри»*);

— «реформирование от экономики» (*экономико-управленческий детерминизм при разработке программ развития образования*);

— отсутствие анализа политических, социальных и психологических рисков применительно к разным социальным слоям населения.

Представители сферы образования, декларируя лозунги о приоритетности образования, его миссии в обществе, на деле тешили себя утопией былой славы «лучшего образования в мире»; страдали болезнью «образовательного нарциссизма». Представители экономического сообщества настаивали на необходимости создания программ реформирования образования с учетом бюджетно-налогового кризиса, абстрагируясь, как правило, от рассмотрения образования как института воспроизводства человеческого капитала, его роли в развитии экономики страны. В результате содержательные и ценные сами по себе реформы образования нередко сводились лишь к требованиям выделения дополнительных средств и пробуксовывали из-за неэффективного использования даже имеющегося финансирования.

Постепенно мифы «рынка», а затем миф «рынка труда» имплицитно превращались в самоцель реформ образования, а качество жизни, воспроизводство человеческого и интеллектуального капитала, как правило, сводились к «средствам», к услугам, к инструментам рыночной экономики.

3. Сведение государственной политики реформирования образования к программам реформирования образования как отдельной отрасли.

В методологии проектирования различных программ образования¹ могут быть выделены три целевые области, на которые потенциально направлены различные программы развития образования:

— образовательная среда;

— сфера образования;

¹ Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993.

— образовательное пространство¹.

С самого начала необходимо осознать то, **на что** направлена программа развития образования. Если на образовательное пространство как целевую область приложения программы, то она охватывает такие институты социализации, как семья, средства массовой коммуникации, религия, традиции и новации культуры и т.п., которые наряду с образованием определяют общественное развитие. Если целевой областью программы является сфера образования, то фокусом приложения усилий программы является управление образованием как особой отраслью социально-экономического развития государства, такой же, как здравоохранение, сельское хозяйство, промышленность и т.п. Если же целевой областью программы является образовательная среда, то усилия программы направляются на общее и профессиональное образование личности в конкретном образовательном учреждении (детский сад, школа, профессиональное училище, вуз и т.п.).

Выделение целевой области программы как фокуса приложения ее усилий помогает определить идеологию и методологию построения, миссию, масштаб, проблемы, цели и задачи программы, а также механизмы и ресурсы, необходимые для ее реализации.

Если целевой областью программы является образовательное пространство, то мы имеем дело с построением национальной программы образования (или так называемой президентской программы). Миссией такой программы является реализация общенациональной идеологии и политики, позволяющей достичь таких системных социальных и ментальных эффектов, как гармонизация общества, социальная стратификация, рост конкурентоспособности страны, формирование гражданской идентичности как основы развития демократического общества. В контексте подобной программы *образование выступает как ведущая социальная деятельность общества, порождающая гражданскую идентичность и формирующая менталитет народа, ценности, социальные нормы поведения отдельных личностей, больших и малых социальных групп.* При этом стандарт образования выступает как общественный договор, а повышение качества, доступности и мобильности образования — как инструменты, обеспечивающие миссию образования. Подобную национальную программу можно охарактеризовать как программу *социокультурной модернизации образования*, обладающую следующими признаками:

- открытый, «надведомственный», характер;
- опережающая стратегия общественного развития, когда образование ведет за собой развитие общества, в том числе создает рынки труда (а не реактивная стратегия);
- избыточность образования как ведущей социальной деятельности по отношению к сиюминутным запросам рынка;
- инновационное управление.

Если же основной целевой областью программы является сфера образования как одна из социально-экономических отраслей государственного развития, то можно говорить о проектировании федеральной или региональной программы развития образования, сосредоточивающей свои усилия на задачах и технологиях обслуживания данной отрасли. Подобная программа, как правило, имеет следующие черты:

- закрытый, «ведомственный», характер;

¹ Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.

— тенденция к сведению задач и технологий программы к задачам и технологиям обслуживания отдельной сферы, прежде всего к организационно-экономическим задачам управления сферой образования;

— реактивная стратегия развития, исходящая из подчинения образования текущим запросам рынка;

— деидеологизированный характер;

— мобилизационное управление.

Программы развития образования как отдельной отрасли нередко сводятся к двум видам — компенсаторные программы и программы функционирования.

Компенсаторные программы направлены в основном на компенсацию дефицита текущего финансирования отрасли и наращивание материально-технического инструментального оснащения сферы образования. Они нередко вырождаются в своего рода программы «латания дыр» в деятельности той или иной системы управления сферой образования — федеральной, региональной или муниципальной.

Программы функционирования направлены на поддержание режима выживания и оптимизацию через реструктурирование существующей системы образования. Эти программы имеют неявную целевую установку на сохранение (или выживание), но не на развитие.

В целевых программах сферы образования инновации сводятся преимущественно к модернизации таких нормативно-правовых и экономических механизмов управления образованием, как стандартизация, повышение качества, доступности, эффективности, мобильности образования за счет организационно-экономического реформирования сферы образования.

Особо подчеркнем, что различные федеральные и региональные программы, нацеленные на развитие и обслуживание сферы образования, могут повысить его эффективность и адаптационный потенциал в социально-экономическом развитии страны. Вместе с тем сведение сценариев проектирования программ образования к программам, нацеленным исключительно на сферу образования как отдельную отрасль, существенно сужает возможности образования как социальной деятельности, способствующей общественному развитию и росту конкурентоспособности страны.

Может сложиться впечатление, что существует оппозиция между программами развития образования, нацеленными на образовательное пространство, и программами, нацеленными на развитие образования как отдельной отрасли. Однако подобная оппозиция носит мнимый характер. В реальности организационно-экономическое развитие образования должно войти в общий сценарий проектирования национальной программы социокультурной модернизации образования как социальной деятельности, миссией которой являются формирование гражданской идентичности и рост конкурентоспособности страны в современном мире.

**От постулата о приоритете образования как социального мифа —
к достижению приоритета образования как задаче
государственной инновационной политики**

В любой области существует ряд общих вопросов и проблем, которые из-за своей очевидности и кажущейся банальности воспринимаются как постулаты, а не как задачи, решение которых требует приложения совместных усилий.

Один из таких вопросов: по каким причинам тезис о приоритетности и ценности образования (впрочем, как и науки) резко расходится с реальностью и, как правило, находится на уровне мифов, деклараций и благих заверений?

Конкурентоспособность стран с постиндустриальным уровнем развития определяется уровнем доступности и качеством системы образования.

Перед Россией стоит задача достижения приоритетности образования и превращения его в российский менталитете в ценность как стратегическая задача государственной политики, носящая идеологический характер. Только при условии успешного решения данной задачи образование сможет выступить как подлинный ресурс повышения конкурентоспособности личности, общества и государства.

В связи с этим еще раз подчеркнем, что идеология в социально-психологическом смысле слова может быть охарактеризована как фабрика мотивации больших и малых социальных групп. Политическая элита в любом государстве для решения идеологических задач оперирует по меньшей мере четырьмя козырными картами: средства массовой информации (СМИ), образование, религия и культура. Тот, кто держит руку на пульсе этих ключевых институтов социализации, порождающих массовое сознание, тот и заказывает политическую музыку на государственной сцене.

В советской идеологии образование, СМИ и культура явно или неявно исполняли мелодию социального конструирования идентичности, именуемой «советский человек». Вспомним слова песни: «Мой адрес не дом и не улица, мой адрес — Советский Союз».

Кризис идентичности после распада СССР, погружение советской Атлантиды на дно исторического океана привели к тому, что массовое сознание людей разных национальностей, конфессий и регионов стало своего рода «бездомным сознанием»¹. В этой ситуации именно активная идеология проектирования гражданской идентичности может стать фабрикой по производству «социального клея», скрепляющего ослабленные связи в социальных сетях России.

Для достижения этой цели через образование как институт социализации можно проектировать стандарты нового поколения, способствующие преодолению кризиса гражданской идентичности, становлению гражданского общества как общества повышения жизненных шансов². Подобного рода задача (правда, при более значительных затратах ресурсов) может решаться через СМИ.

Социальное конструирование идентичности личности как человека мира и гражданина своей страны выступает как миссия социокультурной модернизации образования, способствуя движению России по направлению к гражданскому обществу.

Для осуществления этой миссии необходимо также оценить, насколько структура образования отвечает стратегическим целям развития страны, разработать государственные стандарты — как конвенциональные нормы, реализующие в форме общественного договора социальные обязанности и требования личности, семьи, общества и государства по отношению к образованию (но не требования и амбиции сторонних наблюдателей, для которых извечным «козлом отпущения» за все грехи образования является школа).

¹ Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / отв. ред. В.С. Магун. М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2006. ; Российская идентичность : Аналитический докл. Ин-та социологии РАН. М., 2007.

² Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы. М., 2002

Итак, для понимания потенциала, ограничений и рисков организационно-экономической концепции модернизации образования следует выйти за пределы образования как ограниченной сферы, управляемой ведомством, и рассмотреть потенциальные *векторы трансформации образования как ведущей социальной деятельности общества* в системе координат политического, социально-экономического, интеллектуального и культурного развития страны.

Риски недооценки социальных и ментальных эффектов образования в государственной политике

Как мы уже отметили, даже беглый анализ места и функции сферы образования в российском обществе показывает, насколько тезис о приоритетности образования расходится с социальной действительностью.

Недооценка социальных и ментальных эффектов системы образования отражает отношение общества к образованию, а соответственно и к результату образования как социальной деятельности.

Назовем некоторые риски, проявляющиеся и нарастающие в процессе социализации юного поколения в современном обществе:

— отсутствие четкой стратегии молодежной политики, поддержки детских, подростковых и юношеских общественных объединений, решающих задачи личностного самоопределения и формирования идентичности молодежи;

— кризис семьи как института социализации, выражающийся в дезадаптации родительской семьи (неполная семья, конфликтная семья, семья с антисоциальной атмосферой), семейной дестабилизации и неэффективном выполнении семьей функции социализации и индивидуализации личности ребенка;

— рост социального сиротства;

— феномен детского нищенства;

— феномен ранней коммерциализации подростков, обуславливающий рост нарушений морального и нравственного развития подростков и вероятность их взаимодействия с криминальными слоями общества;

— нарастание агрессивного-насильственного поведения подростков (деструктивные действия, нарушающие личностную и физическую безопасность людей и сохранность материальных и духовных ценностей; антисоциальное сексуальное поведение, ранняя наркотизация и совершаемые в связи с этим антисоциальные и противоправные действия);

— рост детской и подростковой преступности;

— рост количества детей — жертв насилия;

— снижение возрастной границы раннего алкоголизма, распространение наркомании и токсикомании;

— личностная незрелость, включая моральную незрелость;

— неадекватные стратегии преодоления подростками и молодежью трудных жизненных ситуаций.

Перечень подобных феноменов и тенденций можно было бы продолжить. Но даже приведенной выборки достаточно, чтобы констатировать несогласованность действий различных социальных институтов (семья, СМИ, культура, педагогические коллективы, правоохранительные органы, молодежные объединения

и пр.) в решении задач профилактики и предупреждения так называемых дефектов социализации и прийти к следующим заключениям.

Во-первых, социализация детей, подростков и молодежи в эпоху массовых коммуникаций, Интернета, киберпространства, сдвига ценностей, присущего переживаемому Россией переходному периоду, претерпевает серьезные изменения. Социологические опросы свидетельствуют о социальной разнородности и многомерности нового поколения, о тенденции к разрыву «связи времен». Вместе с тем как за рубежом, так и в России системные программы исследований социального профиля растущего поколения и роли идентичности в развитии общества находятся лишь на начальной стадии.

В ходе реформ образования предшествующих периодов разрабатывались стратегии развития образования, опирающиеся на весьма размытый социальный портрет будущего поколения. Реформирование образования на фоне подобной «поколенческой неизвестности» — один из наиболее высоких рисков социальной реформы в современном мире.

Во-вторых, глубокий кризис переживает институт семьи — традиционный институт социализации. Более того, он фактически не выдерживает конкуренции с другими институтами социализации — религией, СМИ, Интернетом. Поэтому системная картина процесса социализации растущего поколения не может быть рассмотрена без изучения взаимодействия института образования с другими социальными институтами — семьи, религии и средств массовой коммуникации, которые во многом определяют, пользуясь термином классика мировой психологии Л.С. Выготского, «зону ближайшего развития» *подростающего поколения*. Вместе с тем по многим причинам, в том числе и из-за ведомственных барьеров, у этих «семи няnek» дитя — растущее поколение — оказывается «без глазу». Новое поколение может преподнести российскому обществу самые неожиданные сюрпризы.

В-третьих, в связи с тем, что социальный институт образования среди прочих является наиболее государственно управляемым, на него всегда возлагают бремя компенсации социальных дефектов других, более спонтанных и менее управляемых, институтов социализации, прежде всего таких, как семья и СМИ. В результате *на переживающее кризис образование возлагаются социальные ожидания и политические задачи, связанные с компенсацией дефектов процесса социализации в семье, а также дефектов мозгучего и влиятельного неформального образования, осуществляемого посредством СМИ и Интернета*.

В-четвертых, все общие особенности процесса социализации подрастающих поколений следует рассматривать с учетом специфики социализации в переживаемый Россией исторический переходный период¹. Мудрое изречение «чтобы ты жил в эпоху перемен» полностью применимо к процессу социализации подрастающих поколений в России. Традиционный для социально-возрастной когорты подростков «кризис юношеского возраста», или, как его называют психологи, «возраста бури и натиска», усиливается социальным кризисом переходного времени, его неопределенностью и сдвигом ценностей. В этой ситуации возникает и усиливается феномен «негативной идентичности», объединения людей на осно-

¹ Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / сост. Ю. Левада, Т. Шанин. М. : Новое литературное обозрение, 2005.

ве оппозиций («свой—чужие», «мы—они») ¹. Рост негативной идентичности находит свое выражение в мобилизации различных ксенофобных установок и националистических настроений, а также в организации различных экстремистских молодежных групп. Особое значение феномен негативной идентичности имеет для понимания специфики формирования идентичности как процесса отождествления себя с той или иной социальной группой у подростков.

Парадокс стратегии реформирования образования без учета социальных эффектов и понимания образования как приоритетного для государства канала воздействия на общество станет еще более очевидным.

Без понимания системного характера всех обозначенных выше социальных и ментальных эффектов образования мы также останемся глухи по отношению к проектированию *образования как института успешной личностной и профессиональной социализации*, обеспечивающего рост социально-экономических ресурсов государства и приводящего через накопление человеческого капитала к росту капитала государственного.

Недоучет стратообразующей функции образования как «социального лифта», обеспечивающего социальную, профессиональную и академическую мобильность личности, нередко приводит к росту сегрегации населения, социального и социально-психологического неравенства между людьми, к превращению образования в своего рода «социальный колодезь».

Различные социальные эффекты образования с особой отчетливостью проявляются в образовании дошкольном, общем школьном, дополнительном образовании детей и подростков, а также в специальном компенсирующем образовании детей с физическими и психическими трудностями развития. В результате мы наблюдаем ситуацию, когда общество спрашивает с образования не только и не столько за его вклад в обучение детей, сколько за те негативные эффекты, которые являются следствием дефектов всех институтов социализации.

Все отмеченные социальные эффекты подкрепляют исторически сложившиеся социальные ожидания к педагогическим профессиям, особенно к профессии учителя, а также неосознанное ожидание, что образование компенсирует социальные дефекты социализации, возникающие в семье, под воздействием СМИ и других институтов социализации.

Если же эти эффекты не учитываются, федеральные и региональные образовательные программы замыкаются внутри самой сферы образования, а последнее сводится к сфере услуг, которые оно должно обеспечить, являясь одной из отраслей народного хозяйства. В результате социально-ролевые отношения между обществом и образованием начинают выстраиваться в плоскости отношений между клиентами и поставщиками образовательных услуг. Если государство и общество по отношению к образованию явно или неявно занимают социальные позиции потребителя и клиента, то взаимодействие между ними и образованием устанавливается по принципу прагматичного обмена «ты — мне, я — тебе». В результате складывается оппозиция «мы — они», затрудняющая отношения социального партнерства между образованием, бизнесом, семьей, обществом и государством. В этой социально-исторической ситуации и нарастают риски формирования общества «негативной идентичности», представленного поколением, «не знающим родства».

¹ Гудков Л. Негативная идентичность. М., 2004.

**Стандарт образования как конвенциональная норма,
отражающая требования государства, общества, семьи и школы
к результатам образования**

В целях уменьшения социальных рисков общественного развития необходим принципиально иной подход к созданию стандартов общего образования¹. Поиском такого подхода в течение многих лет обременено профессиональное педагогическое сообщество.

На наш взгляд, стратегии социокультурной модернизации образования отвечает системно-деятельностный подход, развиваемый в рамках методологии культурно-деятельностной психологии, интегрирующий конструктивные элементы компетентностного подхода и подхода, основанного на бихевиористской методологии формирования знаний, умений и навыков, ранее использовавшихся при разработке стандартов образования².

В рамках системно-деятельностного подхода выделяются две неотделимые друг от друга характеристики — *стандартизация* образования и *вариативность* образования.

Эволюционный смысл стандартизации заключается в обеспечении устойчивости процесса трансляции образцов познания, присущих данному уровню развития цивилизации. На наш взгляд, следует выделить три аспекта стандартизации:

— стандартизация как необходимое условие адаптации подрастающих поколений к решению широкого спектра типовых жизненных задач;

— стандартизация как инструмент управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического и психологического разнообразия различных социальных систем;

— стандартизация как условие обеспечения единства образовательного пространства как «единства разнообразия».

Эволюционный смысл вариативности образования заключается в наращивании творческого потенциала подрастающих поколений.

Вариативность выступает как необходимое условие расширения возможностей развития личности при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия.

Вариативность обеспечивает управление изменениями в образовательных системах федерального, регионального, муниципального и школьного уровней.

Стандартизация образования выступает как тенденция, характеризующая систему ограничений, накладываемых на вариативность образования в связи с необходимостью обеспечения равенства возможностей учащихся в образовательном пространстве как пространстве «единства разнообразия».

Вариативность образования — это тенденция, характеризующая, во-первых, способность образования соответствовать мотивам и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся,

¹ Стандарт общего образования: на пути к общественному договору. М. : Просвещение, 2006 ; Стандарт общего образования: концепция государственного стандарта общего образования / под общ. ред. А.М. Кодакова, А.А. Кузнецова. М. : Просвещение, 2006.

² Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 16—23.

во-вторых, возможность управления изменениями, инновациями в едином образовательном пространстве как пространстве разнообразия.

В целом стандартизация и вариативность образования способствуют как социализации и индивидуализации каждой личности подрастающего поколения, так и управлению функционированием и изменениями в системе образования на федеральном, региональном, муниципальном и школьном уровнях.

С учетом особенностей природы стандартизации и вариативности, обеспечивающих устойчивость социальной деятельности образования и ее инновационный потенциал, в рамках системно-деятельностного подхода выделяются **базовые ориентиры проектирования стандартов образования**:

— определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху *мотивацию к обучению и формирование «компетентности к обновлению компетенций»¹*;

— выделение ценностных установок, отражающих требования и гарантии семьи, общества и государства к условиям, обеспечивающим *социально ожидаемое качество образования*;

— понимание стандартов общего образования как *конвенциональных социальных норм, гарантирующих со стороны государства, общества, семьи и школы доступность, качество и эффективность образования и фиксирующих требования к результатам образования, набору образовательных областей и объему нагрузки на различных уровнях и ступенях образования, срокам обучения, структуре примерных образовательных программ, процедурам контроля за образовательными достижениями учащихся на разных возрастных этапах индивидуального развития личности школьников*;

— проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования *универсальных познавательных действий*, обеспечивающих решение учебных задач и построение картины мира на разных ступенях образования².

Особой ценностной целевой установкой в проектировании стандартов образования является формирование мировоззрения личности и мотивации к обучению как ведущей мотивации развития личности. Акцент при проектировании школьных стандартов смещается прежде всего на обеспечение *личностного результата*, достигаемого в ходе обучения и воспитания. В качестве одного из таких личностных результатов образования и выступает обретение идентичности личности, без которой невозможно достичь самостояния человека.

Формирование идентичности личности как целевая установка школьного образования

Ценностные ориентиры методологии социокультурного конструирования образования как ведущей социальной деятельности общества, как мы уже отметили, позволяют ставить задачу формирования гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности. Условие ее решения — разработка примерных программ следующих трех типов:

¹ Кузьминов Я.И. Образование в России. Что мы можем сделать? // Вопросы образования 2004. № 1. С. 5—30.

² Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность // Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва ; Воронеж, 1996. С. 600—611.

— по формированию **гражданской** идентичности — идентичности человека как гражданина своей страны, по воспитанию гражданского патриотизма и любви к Родине: «Русский язык как язык государственный», «История Отечества», «Родная литература», «Обществознание», «Граждановедение» и т.д.;

— по формированию **этнокультурной** идентичности и региональной идентичности (солидарность с «малой родиной» — селом, городом, регионом, приобщение к национальной культуре, знание истории родного края и т.п.): «Национальный язык как родной язык», «Краеведение», «Национальная история», «Национальная литература» и т.д.;

— по формированию **общечеловеческой** идентичности (приобщение к продуктам мировой культуры и всеобщей истории человечества, общечеловеческим ценностям, достижениям науки и техники, роднящих человека со всем человечеством): «Математика как универсальный язык общения», «Информатика», «Физика», «Окружающий мир», «Мировая история», «Мировая литература», «Мировая художественная культура», «Экономика» и т.п.

Предложенная систематизация программ по основанию «идентичность», на наш взгляд, дает возможность перейти от механической административно-территориальной систематизации компонентов стандартов образования на федеральный, региональный и школьный компоненты и раскрыть реальные ценностные установки образования, на достижение которых и должны быть направлены примерные образовательные программы.

Предложенный набор программ по формированию гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности выступает в качестве условия усвоения ценностных нормативных характеристик личности как особого «идеального типа» представителя гражданского общества, которому свойственны:

— осознание себя гражданином российского общества, уважающим историю Родины и несущим ответственность за ее судьбу в современном мире, гражданский патриотизм;

— принятие ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры «малой родины»;

— готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий; толерантность к иному мнению, иной позиции, иному взгляду на мир; великодушие;

— осознание своей сопричастности к судьбам человечества;

— установка на овладение универсальными способами познания мира¹.

В случае успешного решения задачи преодоления кризиса идентичности в контексте образования как ведущей социальной деятельности возрастет вероятность достижения следующих системных социальных эффектов:

— осознание представителями подрастающих поколений себя гражданами России и мира;

— развитие гражданского общества;

— рост конкурентоспособности российского общества в современном мире;

— уменьшение риска распада страны на отдельные территории по этническим, конфессиональным и/или региональным параметрам и риска различных социальных конфликтов (этнических, конфессиональных, межрегиональных и т.п.).

¹ Вебер М. Избранные произведения. М. : Прогресс, 1990. С. 705—706.

Последний напрямую затрагивает кризис идентичности в нашей стране. Поэтому более детально остановимся на анализе именно этого социального эффекта образования.

Образование как институт достижения социального доверия, толерантности и профилактики ксенофобии

В условиях роста социального разнообразия в стране перед системой образования все более рельефно выступают задачи обеспечения социальной и психологической гармонизации различных слоев общества, уменьшения социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур. Решение этих задач требует реализации государственной политики, направленной на воплощение принципов веротерпимости, толерантности, миролюбия, гражданского патриотизма и светскости в системе образования и тем самым превращение образования в институт накопления социального доверия и согласия в России.

Для проектирования образования как социального института, обеспечивающего формирование толерантности и профилактику экстремизма, необходимо учитывать следующие предпосылки социальной напряженности в обществе:

— **рост социального разнообразия** общественной жизни и сложности гражданской идентификации, т.е. принятия решений о месте личности (социальной группы) в системе гражданских, социальных, профессиональных, национальных, религиозных, политических отношений;

— **неопределенность ценностей и социальных установок** на уровне личности и социальной группы, возникшая в результате произошедших в короткие сроки изменений политического, экономического и национально-государственного устройства страны;

— **рост гипермобильности населения**, обусловленный динамикой этногеографической структуры общества в условиях бурных, нерегулируемых миграционных процессов и приводящий к изменению социальных дистанций между различными этническими, конфессиональными, поколенческими и социальными слоями общества, а в конечном итоге — к росту социальной напряженности;

— **возникновение в обществе стереотипов восприятия жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как привычной социальной нормы** и, соотвенно, явное или неявное санкционирование использования негативных образцов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп, в т.ч. транслируемых через средства массовых коммуникаций;

— **активное распространение манипулятивных технологий формирования установок «свой—чужие»:** конструирование образа врага, использование языка вражды в СМИ, создание в Интернете радикальных «сайтов ненависти», основной мишенью которых являются подростки и слои населения, чувствующие себя социально ущемленными.

Результаты социологического мониторинга показывают, что в проявлениях нетерпимости средства массовой информации и сфера семейной жизни конкурируют между собой. Необходимо отметить, что, по данным социологических опросов, *сфера образования оценивается как сфера наименьшего проявления нетер-*

пимости¹. Отсюда можно заключить, что ожидания общества по отношению к образованию как институту социализации, способному компенсировать дефекты социализации в семье, СМИ и «на улице», имеют реальную основу.

Повышенного внимания заслуживают также исследования социальных стереотипов, формируемых СМИ, а также ценностных ориентаций подростков — свидетелей и участников разного рода травмирующих ситуаций. Они доказывают, что в современном российском обществе существуют стереотипы восприятия проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как социальной нормы.

Наиболее явно эти моменты проявляются в жизни социальных групп, находящихся в фокусе повышенного общественного внимания (подростки, мигранты, национальные меньшинства). Так, в процессе мониторинга толерантности в подростковой субкультуре, проведенного в 2003 году, подростки, отвечая на вопрос о том, каково отношение в современной России к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам, на первое место поставили агрессивный национализм (18,6 %), затем следовали расизм (17,1 %), дискриминация (16,4 %), насилие (14,7 %), нетерпимость (14,4 %), терроризм (13,4 %). Только около 2 % подростков считают, что ни одно из перечисленных явлений не имеет распространения².

Показательно высок и процент тех школьников, которым безразлична эта проблема, — 28,2 %. *Настораживает также тот факт, что более трети опрошенных подростков относятся с безразличием к любым неформальным молодежным группам, в том числе и к скинхедам.*

Следует особо подчеркнуть, что равнодушное отношение значительной части подростков к социально опасным проявлениям жестокости и экстремизма как к социальной норме убедительно доказывает необходимость активизации государственной политики использования возможностей образования в качестве института формирования гражданской идентичности, социального согласия и толерантности в российском обществе.

Мы видим, что образование может выступить как один из ведущих факторов формирования толерантности и профилактики ксенофобских установок. Вместе с тем возможности общего образования как ресурса формирования толерантности у детей и подростков используется с чрезвычайно низкой эффективностью. Более того, результаты гуманитарной экспертизы показывают, что школьные учебники, в которых история развития человечества преподносится как история насилия и войн, также формируют установки на силовые способы разрешения конфликтов как социальную норму. В связи с этим при проектировании учебников необходимо включать в их содержание фактический материал, демонстрирующий роль сотрудничества, кооперации, взаимопонимания, веротерпимости, миролюбия, диалога в развитии разных культур.

В целом же в контексте разработки стратегии социокультурной модернизации образования в целях уменьшения социальной напряженности и преодоления негативных социальных установок среди подростков и молодежи предлагает-

¹ Солдатова Г.У., Филилеева Е.В. Толерантность, социальное доверие и ксенофобия: определяющие факторы и группы риска // Тетр. Междунар. ун-та в Москве. 2006. № 6. С. 154—176.

² Проблемы толерантности в подростковой субкультуре: тр. по социологии образования / под ред. В.С. Собкина. М. : Центр социологии образования РАО, 2003. Т. VIII, вып. XIII.

ся расширение в системе образования учебных программ, раскрывающих взаимодополняющие ценности разных религий, национальных культур в истории цивилизаций и в многонациональном современном обществе. Посредством специально разработанных социально-психологических технологий формирования толерантности и тренингов толерантности и социальной компетентности преподаватели, школьники и студенты могут научиться разрешать конфликтные ситуации, вести переговоры, вставая на позиции противоборствующих сторон и пытаясь увидеть мир глазами другого человека. При этом толерантность выступает отнюдь не как отсутствие собственной позиции или равнодушие к разным формам религиозной и национальной нетерпимости. Напротив, только человек, имеющий собственное мировоззрение и веру, способен проявлять великодушие, уважать мировоззрение и веру другого человека, обладать гармонией гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности.

Некоторые задачи социокультурной модернизации образования

Проведенный анализ позволил наметить основные задачи стратегии социокультурной модернизации образования, без решения которых, на наш взгляд, в процессе общественного развития страны социальные риски будут нарастать.

Главная задача социокультурной модернизации образования состоит в разработке проектов, раскрывающих сущность образования как ведущей социальной деятельности общества и реализации этих проектов в государственных программах различных уровней. Фокусом этих целевых программ является образовательное пространство как социальная сеть (наряду с такими институтами социализации, как семья, СМИ, религия, социально-экономические институты), определяющая социальные эффекты взаимодействия образования с этими институтами в жизни личности, общества и государства. Приходится констатировать, что в настоящее время, несмотря на наметившийся в государственной политике вектор движения к обществу, основанному на знаниях, в массовом сознании связь образования с социальными эффектами и российским менталитетом представлена весьма слабо. Отсюда следует, что общественное понимание стратегии социокультурной модернизации образования и путей ее реализации может стать мотивирующим фактором смены социальных установок населения по отношению к образованию.

Вторая задача связана с целенаправленным формированием гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества как «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России. Без решения этой задачи кризис идентичности, наблюдающийся в различных регионах и национальных республиках, будет нарастать, порождая политические и социальные риски на пути развития страны.

С решением задачи формирования гражданской идентичности непосредственно связана третья задача социокультурной модернизации образования — проектирование программ, в первую очередь программ дошкольного и школьного образования, обеспечивающих формирование социальных норм толерантности и доверия как условия диалога культур в многонациональном российском обществе.

Четвертая задача социокультурной модернизации образования — компенсация потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возни-

кающих в других институтах социализации. Речь идет о поисках социального партнерства с институтами СМИ, религии и семьи в целях успешной социализации детей, подростков и молодежи и использовании социальных сетей между этими институтами для уменьшения риска социальных конфликтов и напряженности в обществе.

Пятая задача — повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса для роста социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личностного успеха, порождающего веру в себя и будущее своей страны. Решение этой задачи, прямо связанной со стратифицирующей функцией образования, также позволит ослабить риски социальной сегрегации, в значительной степени являющейся следствием низкой социальной мобильности и доступности качественного образования для населения страны.

Шестая задача — развитие «компетентности к обновлению компетенций» как ценностной целевой установки при проектировании образовательных программ разных уровней, позволяющей в условиях стремительного роста информационных потоков и темпов социальных изменений представителям подрастающих поколений справляться с различными профессиональными и жизненными проблемами.

И, наконец, седьмая задача социокультурной модернизации образования — разработка стандартов общего образования как конвенциональных социальных норм, обеспечивающих баланс интересов семьи, общества, государства и школы по отношению к достижению качественного образования и позволяющих осуществить жизненные притязания молодежи.

Таковы в самом общем виде первоочередные задачи социокультурной модернизации образования. Для того чтобы стратегия социокультурной модернизации выполнила функцию гипотезы, порождающей установку сознания, необходимо, чтобы была произведена критическая работа, которая, по словам Мишеля Фуко, «...еще подразумевает веру в Просвещение и ... всегда взывает к необходимости работы над нашими практиками, т.е. терпеливого труда, оформляющего нетерпение свободы»¹.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст] / А.Г. Асмолов. — М. ; Воронеж, 1996. — 768 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / А.Г. Асмолов. — М. : Смысл, 2007. — 528 с.
3. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования [Текст] / А.Г. Асмолов [и др.] // *Вопр. психологии*. — 2007. — № 4. — С. 16—23.
4. Асмолов, А.Г. Концепция организационно-экономической реформы системы образования России [Текст] / А.Г. Асмолов [и др.] // *Поиск*. — 1997. — № 38.
5. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания [Текст] / П. Бергер, Т. Лукман. — М. : Медиум, 1995. — 323 с.
6. Вебер, М. Избранные произведения [Текст] / М. Вебер. — М. : Прогресс, 1990.
7. Гефтер, М.А. Там, где сознанию узко и больно... [Текст] / М.А. Гефтер. — М. : КДУ, 2004. — 160 с.

¹ Фуко М. Интеллектуалы и власть : избранные политические ст. М. : Праксис, 2002.

8. Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России [Текст] / отв. ред. В.С. Магун. — М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2006. — 327 с.
9. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования [Текст] / Ю.В. Громыко. — М., 1996.
10. Гудков, Л. Негативная идентичность [Текст] / Л. Гудков. — М., 2004.
11. Дарендорф, Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы [Текст] / Р. Дарендорф. — М., 2002.
12. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика [Текст] / К. Джерджен. — Минск : БГУ, 2003. — 229 с.
13. Кузьминов, Я.И. Образование в России. Что мы можем сделать? [Текст] / Я.И. Кузьминов // Вопр. образования. — 2004. — № 1. — С. 5—30.
14. Отцы и дети: поколенческий анализ современной России [Текст] / сост. Ю. Левада, Т. Шанин. — М. : Новое литературное обозрение, 2005. — 328 с.
15. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре [Текст] // Тр. по социологии образования. — Т. VIII, вып. XIII / под ред. В.С. Собкина. — М. : Центр социологии образования РАО, 2003. — 391 с.
16. Роль образования в консолидации и развитии России [Текст] : итоговый отчет НФПК. — 2006. — № ERP/F1.1.2.3-C/78/EAC/093-06.
17. Российская идентичность [Текст] : аналитический докл. Ин-та социологии РАН. — М., 2007. — 140 с.
18. Солдатова, Г.У. Толерантность, социальное доверие и ксенофобия: определяющие факторы и группы риска [Текст] / Г.У. Солдатова, Е.В. Филилеева // Тетр. Междунар. ун-та в Москве. — 2006. — № 6. — С. 154 — 176.
19. Стандарт общего образования: на пути к общественному договору [Текст]. — М. : Просвещение, 2006. — 39 с.
20. Стандарт общего образования: концепция государственного стандарта общего образования [Текст] / под общ. ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. — М. : Просвещение, 2006. — 31 с.
21. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность [Текст] // Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М. ; Воронеж, 1996. — С. 600—611.
22. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования [Текст] / П.Г. Щедровицкий. — М., 1993.

А.Г. Пашков

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Рассматривается перспективная для системы образования модель ценностных приоритетов, включающая национальные, социальные и индивидуальные ценности (проект доктрины «Молодое поколение России»).

Ценностно-смысловому самоопределению студентов и школьников-старшеклассников должна помочь философия, дающая возможность не интуитивно, а разумно определяться с выбором идеалов, смысложизненных установок, моделей поведения.

общество, ценностно-смысловые основания воспитания, современная молодежь, ценностная ориентация, философия, этнокультурное воспитание.

Революция в сфере коммуникаций создала новые возможности для интернационализации и глобализации духовной сферы человека как средств ускоренного формирования глобальной экономики. Глобализация — это регулируемое Западом распространение во всемирном масштабе информации и средств развлечения (массовой культуры), утверждающих потребительскую идеологию и адекватные ей ценности. Глобализация вызывает гипертрофию роли средств массовой информации — всемирного телевидения, всемирного радио, Интернета, а также институтов моды и рекламы в процессе социализации и воспитания подрастающего поколения. Эти средства, ранее выступавшие навигаторами и помощниками в сфере реализации потребностей человека, обернулись требовательными наставниками, почти диктаторами, подчиняющими человека интересам развития рыночной экономики и таким образом подавляющими его личность. Безудержная экспансия подобных наставников разнуздывает жидкие инстинкты подростков, скудность и приземленность их интересов, поглощенность времени и внимания средствами массовой информации (СМИ) и виртуальными сетями в ущерб традиционному общению ведет к невосприимчивости истинного, доброго и прекрасного.

Сегодня дети буквально отравлены современностью, заражены пороками взрослых, подвержены настроениям, по выражению В.В. Зеньковского, «духовного бродажничества». Тем самым искажается культура детства и становится неимоверно сложной реализация главной задачи школы — «научить детей жить их детской жизнью» (С.Т. Шацкий).

Социологи отмечают нравственную переориентацию подрастающего поколения под влиянием обозначенных процессов. Так, по данным массовых опросов, на первое место все чаще выходят ценности потребления, стремление к вещи как к главной, иногда единственной цели в жизни. Если в 1988 году молодых людей, ориентированных на потребление как единственную ценность, было 8—12 % среди всех опрошенных, то в 2004 году — уже 45—55 %. Не менее тревожна тенденция к прагматизму, в русле которой поведение определяется в основном соображениями выгоды, а не нравственными мотивами. Более 30 % опрошенных молодых людей считают: главное, чем они руководствуются, решая, поддерживать или нет дружеские отношения с людьми, — это то, насколько те полезны им. До 40 % молодежи для обретения «места под солнцем» готовы преступить и черту закона, и моральные нормы. Интенсивно идет процесс «размывания» в сознании людей таких простых норм морали, как доброта, милосердие, порядочность, честность, ответственность, вежливость, составляющих, по выражению А.В. Титаренко, «народный пласт нравственности». Не более 25 % опрошенных считают себя по-настоящему отзывчивыми, совестливыми, радушными, а 40 % признаются, что они черствы, агрессивны, способны на нечестный поступок. Исследования конца 1980-х годов давали противоположный результат¹.

Исследования аспирантов и докторантов Курского государственного университета подтверждают наличие указанных деформаций в шкале жизненных и ценностных приоритетов нынешней молодежи, в том числе старшеклассников и студентов. Более того, эти явления, проникая в образовательные учреждения, разрушают социально-нравственную основу образовательного процесса. Так, побудительными мотивами учения все чаще выступают эгоизм, тщеславие и желание выделиться, самолюбие, возросшее стремление к элитарности. В классах

¹ Карпунин О. Культура и молодежь // Вестник аналитики. 2006. № 3. С. 78—79.

и студенческих общностях все реже формируются дружеские микрогруппы и коллективистские отношения, а воспитательные программы лидерской направленности принимаются гораздо охотнее программ развития гражданственности, общности и солидарности.

Однако существуют и положительные тенденции. Во-первых, массовый стихийный патриотизм молодых людей, в том числе в связи с последними успехами наших хоккеистов, футболистов и даже нашей «попсы», говорит о возникновении в обществе реакции отталкивания от происходящего ценностного опустошения и одновременно тяги к возвращению утраченного. Во-вторых, даже в условиях глобального ценностного нивелирования не произошло полного отторжения молодого поколения от российских культурно-исторических ценностей, ценностей предшествующих поколений. Например, на вопрос: «Как вы считаете, можно ли сегодня достичь высокого положения в обществе благодаря честному, добросовестному труду?» более 46 % молодых респондентов отвечают «да», 19,5 % — «нет», 34 % затрудняются с ответом; на вопрос: «Гордитесь ли Вы своей страной?» 65 % отвечают утвердительно, лишь 10,3 % — отрицательно, 24,7 % затрудняются с ответом¹.

Несмотря на огромные усилия «глобализаторов» по очернению советского периода нашей истории, им не удалось спровоцировать разрыв поколений, как не удалось изменить и традиционное для России отношение к бедности и богатству, воспитать презрение к бедным и восхищение богатыми. При всем стремлении молодых людей к достатку деньги для многих из них не превратились в сверхценность, а «новые русские» стали не героями нашего времени, а героями анекдотов. Ценность семьи остается привлекательным и значимым ориентиром для большинства молодых: 73,2 % опрошенных студентов на вопрос «Что для Вас означает "хорошо жить"» ответили: «Иметь хорошую семью»².

Все это подтверждает актуальность утверждения в среде подрастающего поколения выверенной системы духовно-нравственных ценностей, способствующей обретению личностью высоких жизненных мотиваций, сохранению и укреплению этнокультурной идентичности. В этом плане весьма перспективной для системы образования представляется модель ценностных приоритетов, предлагаемая разработчиками проекта доктрины «Молодое поколение России», включающей национальные, социальные и индивидуальные ценности.

Группу высших **национальных ценностей** составляют духовная суверенность России, предполагающая цивилизационную самодостаточность, в том числе обладание собственной религиозной идентичностью; державность как государственность русского типа, заключающаяся в признании государства в качестве субъекта нравственного долга, сбережения народа и общего достояния; ценность русской полиэтнической нации — добровольного союза великороссов и иноэтнических меньшинств, интегрированных в Россию без потери себя; веротерпимость, основанная на уважении к вере сограждан, к личным отношениям каждого человека с Богом и с религиозным институтом.

В область **социальных ценностей** входят: социальная правда, т.е. гармония общественных слоев, защита беднейших и слабейших, политическое представительство от лица всей нации, воздаяние по заслугам; приоритет национальных

¹ Молодое поколение России: Проект доктрины. М., 2008. С. 18.

² Там же. С. 19.

ценностей над частными; подчинение экономики и рынка раскрытию творческого потенциала народа и личности; ценности служения, созидания, человеческого достоинства, соборности и солидарности (общинной этики), блага семьи как основной скрепы для частного и общего.

Индивидуальные ценности задают идеальный портрет человека как ответственного гражданина своего Отечества, воспитанного на принципах чувства и сознания меры, гармонии личности, профессионального преуспевания, образования, приобщения к высоким духовным и культурным образцам. При этом гармония личности подразумевает развитие человека на основе здорового образа жизни, сбалансированности материального (умеренный достаток) и духовного, психологического и биологического, индивидуального и семейно-общинного. С другой стороны, гармоничная личность способна к самоограничению; она обладает выносливостью и выдержкой, справедливостью, честностью, неприятием неправды и лицемерия, милосердием и терпимостью, великодушием и сострадательностью; она готова противостоять внешнему давлению и стремится сберечь свою культуру, язык, наследие прошлого и среды обитания. В относительно благополучные исторические периоды, не требующие сверхнапряжения, личностная гармония достигается посредством повышения значимости чувства красоты, открытости и общительности, способности к содержательному и творческому досугу, что обогащает внутренний мир человека.

Кроме того, индивидуальные ценности должны предусматривать воспитание дефицитных черт национального характера — прежде всего организованности, собранности, целеустремленности и твердости, чувства национального самоуважения и выработать иммунитет против нигилизма¹.

Работа по оптимизации ценностно-целевого базиса образовательных и воспитательных систем учебных заведений, в том числе школ и вузов, должна начинаться с осознания капитулянтской, пораженческой сути официальных политкорректных ценностных установок, которые приводятся в известных документах — Концепции модернизации образования и Стратегии молодежной политики. Это ценностный винегрет, в котором эклектически соединены здоровье, труд, патриотизм, образованность, права человека, толерантность, свобода выбора, жизненный успех, конкурентоспособность, предприимчивость и пр. Подобный набор, лишенный стержня, иерархичности и целостности, не содержит даже намека на сохранение и упрочение культурно-исторической матрицы страны и не способен противостоять антиценностям, насаждаемым идеологией глобального рынка и массовой культурой. Предписываемые ценности не противодействуют проникновению в социально-воспитательные среды таких антиценностей, как социальная апатия, цинизм, потребительский гедонизм, космополитизм, русо- и россияефобия, криминальная этика «понятий», половая распущенность, агрессивность и склонность к насилию.

Освоению, отстаиванию и созданию ценностного базиса не помогут ни клиповое сознание, формируемое поп-культурой, ни компетентностный подход, который будет заложен в основу ожидаемых государственных образовательных стандартов третьего поколения. Необходима выработка у обучающихся углубленного взгляда на мир. История должна позволить и школьнику, и студенту проникнуть в этнокультурные истоки своего народа, обрести опыт переживания наибо-

¹ Молодое поколение... С. 22—27.

лее значительных, основополагающих событий прошлого и деяний выдающихся соотечественников. География, знания об общих принципах развития биосферы Земли должны помочь формированию представлений об уникальности и своеобразии природных комплексов нашей страны и всего мира, о закономерностях и своеобразии природного экономического пространства. Литературу следует «восстановить в правах» и изучать не как собрание характеров и иллюстраций к социологическим схемам, а как вторжение сакральных смыслов культурного развития, способных «перепахивать» души учащихся и формировать представление о связи высших духовных достижений человечества с текущей жизнью.

В целом литература, поэзия должны рассматриваться не только как объекты грамматического, синтаксического и семиотического анализа, но и как школа жизни, т.е. школа языка, эстетического чувства, самопознания, умения восхищаться, школа открытия человеческой сложности и человеческого понимания.

Ценностно-смысловому самоопределению студентов и школьников-старшеклассников должна помочь философия. Пока в лучшем случае она рассматривается как образовательная роскошь, однако именно философия является оптимальной дисциплиной для выработки базовых навыков хорошего мышления — навыков анализа, сопоставления, проведения аналогий, аргументирования, учета влияния контекста на содержание понятия, логически грамотного вывода, рефлексивной оценки собственной мыслительной деятельности. Для этого она имеет множество разнообразных и гибких инструментов. Кроме того, философию отличает такая особенность, как проблемный характер: в ней нет ответов «в конце задачника». В ней одновременно задействованы когнитивные, этические и эстетические способности сознания, что позволяет одновременно обсуждать широкий спектр вопросов. А для вступающих в жизнь молодых людей дисциплинарные рамки философии дают возможность рассуждать на различные, в том числе моральные, социальные и смысложизненные, темы и тем самым не интуитивно, а разумно определяться с выбором идеалов, смысложизненных установок, моделей поведения.

Список использованной литературы

1. Карпухин, О. Культура и молодежь [Текст] / О. Карпухин // Вестник аналитики. — 2006. — № 3.
2. Молодое поколение России: проект доктрины [Текст]. — М., 2008.

Н.Л. Коришнова

ОБЪЕКТИВНОСТЬ ЗНАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ И ЕЕ ОБЪЕКТ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

В перспективе с неизбежностью будут перестраиваться методологические приемы, нормы и идеалы поисковой деятельности в области образования, категориальный аппарат педагогики, методы исследования педагогических проблем посредством соединения когнитивных и ценностных параметров научно-педагогического познания на фундаменте этических и гуманистических принципов. Этот путь позволит, по мнению автора, поднять каче-

ственный уровень педагогической науки, уменьшить ее отрыв от потребностей практики образования, повысить степень объективности новых научных результатов.

образование, философия, культура, взаимосвязь, методология, наука, объект, предмет, педагогическое исследование, объективное, субъективное.

Положение педагогики в академически-образовательной среде и в обществе в целом остается неудовлетворительным. К голосу нашей науки плохо прислушиваются во властных структурах, и ее влияние на процессы реформирования образования нельзя назвать значительным. Широкое научное сообщество, за редким исключением, проявляет к педагогике безразличие.

Науку об образовании как будто не замечают и представители смежных с педагогикой общественных наук. Даже при простом перечислении по разным поводам социально-гуманитарных научных дисциплин в трудах специалистов этих отраслей знания педагогика, как правило, не упоминается. Обстоятельства выглядят так, как будто педагогике вовсе нет места на научной территории, что равнозначно молчаливому признанию ее ненужности, или, в лучшем случае, она находится на ее задворках.

Случаются и настоящие атаки на педагогику. Главное обвинение оппонентов состоит при этом в том, что педагогика якобы не способна производить научно-объективное, достоверное теоретическое знание, какое производят естественные и так называемые точные науки, — то ли по своей интеллектуальной слабости, то ли по причине принципиальной невозможности научными (естественно-научными) средствами исследовать гуманитарную сферу, частью которой и является образование.

Практика разоблачения педагогики в статусе науки носит вроде бы неотразимый характер в эпоху обвального снижения требований к качеству публикуемых научных работ, в том числе по педагогике, а особенно — к качеству защищаемых кандидатских и докторских диссертаций по педагогическим специальностям на фоне прогрессирующего роста их количества. Однако неотразимость эта мнимая. Достаточно вникнуть в существо обстоятельств.

Объективное научное знание соответствует природе объекта. Вместе с тем можно сказать, что объект всегда в какой-то мере зависит от субъекта, хотя бы потому что тот определяет и делает его объектом познания. Обычно объект изучается не сразу. Познавательный процесс отличается избирательностью и дробностью. Объект науки целиком скрыт от познающего субъекта и предстает перед исследователем лишь какой-то определенной своей стороной. Всеобъемлющее схватывание реальности — из разряда фикций. Поэтому объективный характер научное знание может приобрести только в контексте поставленной задачи, если его достаточно для решения некоторого конкретного вопроса. А в масштабах культуры всегда приходится иметь дело с относительно точным, недостаточно полным и, значит, не вполне объективным знанием.

Не драматизируя ситуацию, уместно признать частичную правоту критики по адресу педагогической науки, впрочем, в той же степени справедливую в отношении признания границ достижения объективности научного знания и другими науками. Наряду с фактом несовпадения мысли и ее объекта правомерно и другое: не надо прятать голову в песок перед лицом нависшей опасности конца

педагогике и серьезно отнестись к сложившейся ситуации. А это значит, что нужно основательно в ней разобраться, обратившись к истокам.

В начале XX века возникла идея деления наук на науки о природе и науки о культуре, человеке и обществе, основанная на признании специфики их объектов, проблем и способов исследования. А сегодня эта стена, воздвигнутая Г. Риккертом, В. Виндельбандтом и другими, рушится. Анализ итогов развития наук о человеке и обществе позволяет, по мнению В.А. Лекторского, считать, «...что их развитие идет не по пути размежевания с естественными науками, а по пути сближения с ними»¹. С другой стороны, как отмечает М.А. Розов, наблюдаются коренные изменения мировоззренческого характера в естествознании, которые созвучны с методологическими проблемами гуманитарных наук и существенно сближают эти области знания². При этом некоторые особенности научных дисциплин каждого типа сохраняются, но былого резкого их противостояния уже нет. Более того. «Как это ни парадоксально, — пишет М.А. Розов, — но гуманитарные науки, включая семиотику, философию науки и эпистемологию, по характеру своих проблем и по своим методологическим установкам ближе всего к современной физике»³. Вместе с тем, по наблюдениям Е.А. Мамчур, в последнее время в естественно-научном знании (в частности, в физике) и его методологии очень популярен нарративный тип объяснения, что свидетельствует о проникновении некоторых гуманитарных методов в естественно-научное знание⁴.

Таким образом, претензии к педагогике по поводу ее якобы неспособности производить объективное научное знание, поскольку она не изучает природные объекты, выглядят заведомо однобоко и несовременно: они даны со стороны только одного естественно-научного подхода и пользуются трактовками столетней давности. Тенденции стирания границ между естественными и гуманитарными науками не дают основания определять статус той или иной науки в зависимости от того, к какой группе наук она относится. Но к какому же типу наук следует причислить педагогику?

В рассуждениях о научности педагогики противной стороне обычно представляется совершенно ясным и незыблемым, как аксиома, что в педагогике не реализуется натуралистический подход. В этих случаях, очевидно, исходя из распространенной двучленной структуры научных дисциплин, полагают, что педагогика принадлежит к гуманитарной научной области. Но насколько это правомерно? Строго ли она гуманитарная наука? В педагогической литературе довольно часто встречается утверждение, что педагогика принадлежит к научно-гуманитарному типу знания. Однако встречаются и другие варианты: иногда педагогическую науку то зачисляют в область обществознания, то относят к социально-гуманитарным наукам. Принципиальны ли эти различия? По-нашему мнению, многие неудачи в признании научного статуса педагогики связаны именно с тем, что ее место в системе наук понимается невнятно.

В сфере обществознания существуют, как полагают специалисты, явно или неявно опираясь на исходные классические дефиниции Г. Риккерта и В. Виндель-

¹ Гуманитарная наука как предмет философско-методологического анализа (материалы «круглого стола») // *Вопр. философии*. 2007. № 6. С. 58.

² Наука глазами гуманитария / отв. ред. В.А. Лекторский. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С. 23.

³ Там же. С. 23.

⁴ Гуманитарная наука... С. 65.

бандта, две группы наук, различающиеся по типу представленного в них социального знания¹. Одна группа, включающая экономические, социологические и другие дисциплины, ориентирована на выявление закономерностей, общих тенденций и детерминант, широко использует количественные методы, данные статистики и потому ближе к знанию естественно-научному, хотя и не идентична ему. Другая группа включает науки о человеке, его духовной жизни и ориентирована на их индивидуализированное описание. К ним классики относили историю и науки о культуре. Имеются науки, например, гражданская история, где присутствуют оба типа знания. Это не просто социальное, но именно социально-гуманитарное знание. С нашей точки зрения, к данной группе наук принадлежит и педагогика. Попытаемся убедиться в этом, обратившись к формулировке объекта педагогики. В самом деле: что изучает наша наука?

В современном учебнике по общим основам педагогики читаем: «Объектом педагогики является образование как особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человека к жизни в обществе»², т.е. этой деятельности по определению присущи как социальный, так и личностно ориентированный аспекты. Логично было бы предположить, что и процесс производства объективного знания об образовании в педагогике просто не состоится без опоры на две исследовательские традиции — идущую от социальных, или социологических (а потому в какой-то мере естественно-научных), корней ее объекта и гуманитарную.

Проблема объективности знания — это проблема истины. Установка на поиск истины — кардинальная установка научного познания, необходимая для определения науки. Будем исходить из того, что обвинения, предъявляемые педагогической науке, в том, что она производит не вполне достоверное знание, выросли не на пустом месте. Как бы ни был неприятен этот самоочевидный факт, признавать его все же приходится, хотя бы потому, что любая наука содержит в своем арсенале массивы не вполне точного, плохо выверенного, необоснованного, неистинного знания, которое когда-то было получено в пределах научной деятельности и признано реально работающим, а впоследствии подверглось критике и выбраковке. Выявленное необоснованное и неистинное знание аккумулируется в истории науки. Невыявленное необоснованное и неистинное знание поставляет «наука переднего края» (терминология В.В. Ильина). Ее задача — генерировать новое, поэтому ошибки и заблуждения здесь неизбежны. Помимо того, что войдет в грядущую науку, «наука переднего края» содержит и то, что останется вне науки. У педагогической науки есть своя история, и она развивается. На этом основании априори справедливо утверждать, что несоответствующие условиям научности продукты познания есть и в педагогике. Что же касается доказательного и обоснованного знания, то оно составляет «твердое ядро науки».

В ракурсе сделанного вывода по-новому могут быть интерпретированы попытки непрошеного «вторжения» в область педагогики ее ближайших «соседей» — психологии и философии — так, чтобы обновленный опыт осмысления

¹ Гуманитарная наука... ; Келле В.Ж. Российская наука в контексте реформ // Социально-гуманитарные знания. 1999. № 3. С. 37—57.

² Краевский В.В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2005. С. 11.

раздражающей наш педагогический корпус ситуации посягательства на целостность и суверенность науки об образовании имел практическую отдачу. «Если у нас нет сил переделать жизнь, то надо иметь мужество хотя бы передумать ее», — говорил Ф. Абрамов. Соглашаясь с оценкой В.В. Краевским возможностей и границ философии и психологии в познании ими педагогической действительности¹, добавим все же и собственный взгляд, отталкиваясь от возможных недостатков, свойственных нашей науке и препятствующих ей адекватно репрезентировать свой объект. В этом контексте рассматривать попытки замены педагогики философией и психологией представляются не столько как экспансия более благополучных в статусном отношении научных дисциплин в менее благополучную с целью подавления и отмены последней, сколько как их ответная реакция на обнаруженную недостаточность. Не следует ли из самого факта притязаний философии и психологии на роль рациональной основы в изучении проблем образования, что эти дисциплины обладают чем-то, чего, возможно, лишена педагогика (по недомыслию или по своей сущности), что позволяло бы ей производить более достоверное знание о своем объекте, чем то, какое она производит? Что же подталкивает к переменам во взглядах?

Прежде всего особенности философии и психологии, их внутреннее устройство и внешние связи, не учтенные ранее. Дело в том, что философия входит в состав научной сферы знания по крайней мере частью своего содержания, и в этом отношении философия есть наука, вид научного знания. Мы привыкли считать ее обществоведческой дисциплиной. Но, вопреки устоявшимся односторонним взглядам, правомерно считать ее и естественной наукой, как это делают П.В. Алексеев и А.В. Панин². Философия частично входит в комплекс природоведческих дисциплин. При этом она не сводима ни к первому, ни ко второму видам научного знания.

Еще более сложна специфика психологии. В.М. Розин и М.В. Розин убедительно показали, что в психологии можно реализовать не один идеал познания, а по меньшей мере три: естественно-научный, гуманитарный, психотехнический³. В то же время идея построения психологии по образцу лишь естественных наук, по мнению авторов, неудачна. Интерес к приведенным сюжетам подогревается следующими факторами. Во-первых, педагогику можно уподобить психологии, поскольку в ней наряду с естественно-научным и гуманитарным идеалами реализуется и идеал социотехнический. Во-вторых, философский анализ проблем образования является неотъемлемым структурным компонентом педагогического исследования, при том что в отдаленном и недавнем прошлом неоднократно высказывались предложения полностью заменить педагогику философией образования.

Помимо учета специфики философии и психологии важен также учет сложных демаркаций между естественно-научным и гуманитарным мышлением, не столь, впрочем, очевидных, как прежде, и происходящих сдвигов в их понимании. Сквозь особенности объекта и метода его познания просматриваются три линии размежевания: деление наук на естественные и гуманитарные; оппозиция естественно-научного и гуманитарного подходов в познавательной деятельности;

¹ Краевский В.В. Общие основы...

² Алексеев П.В., Панин А.В. Философия : учеб. 4-е изд., перераб. и доп. М. : ТК Велби ; Проспект, 2008. С. 76.

³ Розин В., Розин М. О психологии и не только о ней // Знание — сила. 1993. № 4. С. 20—29.

вычленение двух типов научного знания — естественного и гуманитарного. Нельзя обойти молчанием и такую сферу, как социально-гуманитарные науки, самим своим существованием иллюстрирующие возможность и наличие несколько иного способа получения научного знания о человеке и обществе в сравнении с собственно гуманитарным.

Все эти демаркации между естественным, гуманитарным и социально-гуманитарным знанием, между обществоведческой и природоведческой составляющими философского знания и особенно внутри социально-гуманитарного знания приоткрывают завесу наивно-реалистического подхода к изучению их объектов и рождают ощущение его несостоятельности.

Принимая во внимание указанные обстоятельства, переплетения типов и видов знания, их связи и взаимосвязи, границы распространения, нельзя ли предположить, что педагогика испытывает недостаточность в реализации естественно-научного и гуманитарного подходов к конструированию педагогического знания, что мешает ей получать адекватные знания о своем объекте?

Когда говорят о научном знании, то понимают, что есть разные области знания, разные науки, но есть и те общие черты, что делают науку наукой, а не литературным эссе или технической (методической) разработкой. В методологии социально-гуманитарных наук, как и в естественных, сформулирован постулат соответствия своему объекту¹.

Но что происходит не за пределами педагогики, а на ее собственном пространстве? В контексте каких представлений о научном знании она развивается? Испытывает ли наука об образовании какое-либо внутреннее интеллектуальное напряжение, вызванное подтверждением или опровержением справедливости предъявляемых к ней претензий? Обладает ли педагогика теоретическим и эмпирическим материалом, способным к сопротивлению сложившейся ситуации?

В самой педагогике специфика социально-гуманитарного познания и ее проявления в изучении проблем образования хорошо осознаются. Сошлемся на суждение В.В. Краевского: «...характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, как это всегда происходит в социально-гуманитарной области. Поэтому построить педагогическую науку полностью по образцу дисциплин естественно-научного цикла не удастся»². Нельзя, например, преувеличивать значение эксперимента. «В педагогике грань между необходимой степенью научной достоверности и многообразием человеческих отношений, не поддающихся «сплошной формализации», тонка и неоднозначна»³. Вместе с тем в педагогике присутствует понимание того, что особенности получения педагогического знания не являются основанием для отмены использования строгих, точных методов, специального языка, процедуры научного предвидения, а в конечном итоге — получения общезначимых результатов. Такие взгляды разделяют В.В. Краевский, В.И. Загвязинский, В.Х. Валеев и другие. Однако взвешенный подход, нацеленный на преодоление технократизма, на практике то и дело наталкивается на сопротивление «жесткого», естественно-научного подхода (его представляют В.П. Беспалько, И.И. Логвинов и другие).

¹ Гуманитарная наука... С. 62.

² Краевский В.В. Общие основы... С. 12.

³ Там же. С. 126.

Педагогическое знание, как и знания из других научных сфер, всегда подразумевает (обычно молчаливо), что оно объективно, т.е. определяется не субъективными особенностями, желаниями или эмоциями человека, а исключительно свойствами объекта. Эта предпосылка, удачно поименованная в литературе «презумпцией объективности»¹, носит вероятностный характер. Предполагается, что, знание, попав в арсенал науки, предварительно прошло через процедуры обоснования, доказательства, проверки и экспертизы, которые при необходимости в любой момент могут быть заново востребованы и проведены. Не исключено при этом, что какая-то часть знания может не выдержать ревизии такого рода. Подобное случилось с повторным обращением к результатам эксперимента почти полувековой давности по сравнению эффективности различных форм сочетания слова и наглядности на уроках ботаники. В итоге пришлось опровергнуть установленную ранее связь².

Промахи случаются и в ходе исследования. Например, еще на стадии констатирующего эксперимента ученый может обнаружить, что выдвинутая им гипотеза не находит подтверждения (при этом корректно полученный отрицательный результат имеет не меньшее значение для науки, чем положительный).

Причины производства недоброкачественного знания различны. Первая — это профессиональная некомпетентность исследователя. Не рассматривая социальные истоки этого негативного явления и способы его преодоления, определим границы владения необходимыми для научной работы компетенциями. Эти границы очерчивают историческая эпоха, соответствующий ей тип научной рациональности, уровень развития отрасли науки, задачи конкретного исследования, личностная мера ответственности ученого за качество своего труда. Уровень профессиональной компетентности исследователя определяется композицией перечисленных факторов, тяготеющих к изменчивости на всем протяжении его трудовой деятельности в науке. Иными словами, профессиональная компетентность научного работника не является величиной постоянной и стандартизированной. Это вариативная и открытая характеристика, до некоторой степени недостаточная для разрешения новой познавательной ситуации. Перед ее лицом исследователь в чем-то всегда некомпетентен. Питательная среда неполной (частичной) компетентности — неравенство мира и человека, мысли и предмета мысли, их нетождественность. В противном случае в процессе научного поиска не было бы никакого смысла. Смысл в такого рода поиске рождается на границе познанного и непознанного, в бесконечном стремлении человека узнавать, как устроен мир, и преобразовывать его на началах науки, как императив нормальной, полноценной, т.е. не питаемой иллюзиями жизни. Этот смысл — общественный. Однако для его воплощения нужен смысл личный.

Как всякая человеческая деятельность, научно-исследовательская работа управляется эмоционально-нравственными силами. В оценке компетентности ученого на передний план наряду с соответствующими компетенциями, которыми он овладел, выходит личностное отношение к ним и к научно-исследовательской деятельности. Личностная (субъективная) составляющая профессиональной ком-

¹ Кармин А.С., Бернацкий Г.Г. Философия : учеб. для вузов. 2-е изд. СПб. : Питер, 2007. С. 357.

² Логвинов И.И. Дидактика: от здравого смысла к научной теории. М. : Народное образование, 2003. С. 59—61.

петентности оказывает прямое влияние на объективность научного результата. Так — в модусе сущего. Если же говорить в модусе должного, то успешное развитие науки, в том числе педагогической, обеспечивается высокими идейными и гражданскими качествами ученых. Для получения объективного знания о мире имеют значение духовные (некорыстные) мотивы занятия научным трудом, стремление к постоянному творческому росту, самосовершенствованию в профессии, готовность к преодолению трудностей, научная честность, добросовестность и тому подобные свойства личностного плана действий ученого. Именно они позволяют поставить науку на службу человеку и обществу, желающим и имеющим право знать подлинное, а не иллюзорное положение дел в мире.

Настоящий ученый работает на историю, а не на конъюнктуру, производя знания для будущего. Однако в переломное для науки и общества время приходится переосмысливать взгляды и достижения прошлого. К примеру, лет 15—20 назад немало критических стрел было выпущено по адресу идеи всестороннего развития личности, «начертанной на знамени» почти всего периода существования советской школы и педагогики. Новые идеи могут долго оставаться гипотетическими, т.е. недостаточно подтвержденными, хорошо опровергаемыми. В свое время с большими трудностями входила в педагогическую науку идея развивающего обучения, а сегодня высказываются серьезные сомнения в применительности идеи лично ориентированного образования к массовой школе.

На этапе генерации нового знания наука располагает минимально достоверным знанием. Однако отвергать его «с порога» только на этом основании неосмотрительно. В науке должно быть строго обоснованное содержание. В противном случае она лишилась бы эвристичности и стала бы собранием тривиальностей. Научное знание прокладывает себе путь к ясности и определенности не скачкообразно, а в тенденции, начальная фаза которой отличается неудержимым всплеском творческих поисков, а завершающая — фильтрацией достигнутых результатов, вытеснением за пределы актуальной науки необоснованного и ложного знания и регистрацией знания доказанного, точного и строгого.

Неизбежна и противоположная ситуация, когда научное знание утрачивает свойства обоснованности и доказательности в процессе развития науки. Так, на протяжении длительного исторического периода неоднократно предпринимались попытки подвести научную основу под принцип природосообразности, эмпирико-интуитивистские корни которого следует искать в трудах древнегреческих философов. Самое приближенное к педагогической проблематике и наиболее строгое содержание было выработано в XX веке в недрах таких научных течений, евгеника и теория интеллекта. Но в настоящее время, пожалуй, трудно отыскать специалиста, не отказавшегося от абсолютизации теории наследственности как объяснительного принципа психических различий между людьми. Серьезные сомнения усматриваются и в практике организации дифференцированного обучения школьников на основе их природных особенностей. Как пишет И. Г. Фомичева, «основная опасность заключается в возможности ошибки при делении детей на группы и, соответственно, в искусственном укоренении неравенства, причем с далеко идущими последствиями»¹.

¹ Фомичева И.Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. С. 57.

Следует также иметь в виду возможность моральной деградации знания, связанной с обновлением (впрочем, не всегда позитивным) общественных условий бытия. В этом контексте научно-педагогическое знание перестает быть объективным, потому что изменяется социальная реальность. Взять, к примеру, опыт А.С. Макаренко по созданию первичных коллективов, основанный на идее объединения детей разных возрастов, разновозрастных отрядов. Педагогические искания нашего великого предшественника давно, глубоко и детально осмыслены. Они не остались в прошлом, а нашли продолжение и развитие в тот период, когда получили распространение объединения детей по интересам, по месту жительства: в основу их организации положена макаренковская структура разновозрастного отряда¹. На эту тему написаны не одна научная статья и диссертация. Но в настоящее время создание межвозрастных объединений учащихся как во внешкольных учреждениях и организациях, так и в школе — трудноразрешимая практическая задача. Объясняется это отнюдь не только тем, что сегодня внеклассная воспитательная работа в школе сведена к минимуму, а посещение спортивных секций, клубов, домов детского творчества, школ искусств и т.п. структур предусматривает оплату. Затруднения обусловлены и социокультурным разломом эпох: А.С. Макаренко жил и работал в то время, когда в обществе, в детских и в молодежных организациях не было такого негативного явления, как дедовщина.

В приведенных примерах нашли выражение либо сегменты науки прошлого, ее исторического отсека, либо науки «переднего края» (В.В. Ильин). А как же обстоит дело с «твердым ядром» (В.В. Ильин) науки, т.е. с тем ее сегментом, где аккумулируется устоявшееся содержание, циркулирующее в широкой педагогической аудитории?

Дефицит интересубъективного содержания признается учеными-педагогами как неблагоприятный факт. Так, Ф.Ш. Терегулов и В.Э. Штейнберг среди недостатков современной педагогики отмечают отсутствие общепринятой системы науки, единого понятийного аппарата и существование при этом множества разных теорий, учений — взаимоисключающих, или рядоположенных, но не сводимых к общему знаменателю, по-разному толкующих даже основные категории².

В нашей науке существует немало противоречивых доказательств одного и того же положения. Например, такие дидактические принципы, как преемственность, доступность, сознательность, наглядность и научность, стали альфой и омегой педагогической мысли и практики обучения. Однако доказать их необходимость можно двояко, расходящимися путями: во-первых, с традиционных позиций исторически сохранившейся дотеоретической формы педагогического мышления, основанного на здравом смысле (недаром указанные принципы кажутся нам само собой разумеющимися), не устраивающего сейчас ни нашу педагогическую теорию, ни нашу перестраивающуюся школьную практику; во-вторых, с позиций современной дидактики, фундированной на научно выявленных закономерностях развития и обучения³. Вместе с тем пока было бы опрометчиво сказать, что второй подход, взяв верх над первым, прочно утвердился в пе-

¹ Методические рекомендации к изучению педагогического наследия А.С.Макаренко (воспитание в коллективе). Ленинград, 1988.

² Терегулов Ф.Ш., Штейнберг В.Э. О предмете и кризисе педагогики // Школьные технологии. Ч. 1. 1998. № 3. С. 3—9.

³ Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. М. : Педагогика, 1989. С. 64—89.

дагогическом сознании и педагогической деятельности. Противоречия между ними сохраняются, причем неоспоримые. Нередко в педагогической литературе можно встретиться и с противоречивыми утверждениями. Самый яркий пример — крайность оценок системы образования в Советском Союзе, от резкой критики до признания ее лучшей в мире. Без сомнения, такие полярные взгляды опираются на разные концепции содержания образования, разрабатывавшиеся в разные годы и по-разному ставившие (иногда неявно) цели образования, в максимальном своем несовпадении противоположные по сути.

Правилами формальной логики подобные противоречия не снимаются, ибо истоки их — внерациональной природы. Они укоренены в социальной реальности, в перипетиях отечественной истории и в особом характере социально-гуманитарных наук, имеющих дело не только с изучением объекта «самого по себе», но и с его субъективным измерением, что неразрывно связано с многообразными видами ценностей, входящих в процесс познания, и ценностными ориентациями ученых. Таким образом, в науках о человеке и обществе объективное и субъективное тесно переплетаются. Если учесть это обстоятельство, а также все сказанное выше, вырисовывается не вполне ясная картина. С одной стороны, претензии к педагогике по поводу соблюдения ею требований объективности к получаемому в процессе научно-исследовательской работы знанию отнюдь не беспочвенны. Но, с другой стороны, ценности присутствуют и в содержании естественных наук, причем их роль и значение здесь возрастают¹. Спрашивается: в какой степени правомерно и реалистично требование объективности, предъявляемое к научному знанию вообще и к педагогике в частности? Не устарело ли оно?

Постановка данных вопросов поддерживается и дополнительными факторами. Занесенные в Россию европейским ветром постмодернистские, антифундаменталистские умонастроения и тенденции без достаточного сопротивления проникают в научное сознание, с легкостью деконструируя еще недавно казавшиеся незыблемыми устои. Сегодня только ленивый не пинает «священных коров» философии и методологии науки, а прежние познавательные идеалы и нормы отвергаются решительно и безоглядно.

В контексте современных веяний как будто вполне актуально выглядит предложение О.Г. Прикота различать «объективную» методологию, которая, по его мнению, никуда не годится, ибо способствует возникновению в науке «олигархии», «знати», и методологию «субъективную», которую он горячо поддерживает². «Пусть лучше каждый будет сам по себе, и критерий качества научного творчества будет у каждого свой», — заявляет сторонник «новой» методологии³. Заметим, что процитированные инвективы и революционные идеи направлены в сторону не педагогики, а ее методологии, что еще больше усугубляет положение вещей. Предположим, что эти идеи удалось реализовать. Что ждет нас в этом случае? Очевидно, что с упразднением нормативной методологии утратит смысл и требование объективности знания. Исчезнет не только соответствующее свойство научного знания, исчезнут сами научные объекты педагогики (они попросту рассыплются на множество несопоставимых картин), а вместе с ними разрушится

¹ Туркулец А.В. Введение в методологию социального познания : монограф. Хабаровск : Изд-во ХГАЭП, 2004. С. 42.

² Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб., 1995.

³ Там же. С. 27.

и весь архипелаг знания, именуемого педагогикой. Этого печального финала не удастся избежать потому, что наука — продукт творения единичного субъекта только по видимости, а по форме, по существу дела — это работа коллективного разума, в воспроизводящейся деятельности которого снимается несущественное, устраняется произвол и производится общезначимое содержание. Только в коллективном познании можно получить не мнение, которое отражает не столько свойства объекта, сколько свойства его искаженного образа в глазах человека, но научное знание, обусловленное природой объекта. Следуя же предложению О.Г. Прикота, легко обречь себя на самоотрицание.

Обратим внимание на следующие обстоятельства. Взгляды приверженцев отмены единой методологии уязвимы в том, что они не учитывают связь между методологической нормой и специально-научным результатом. Проблема объективности знания — это проблема истины. На фоне резко снизившегося в 90-е годы XX века престижа науки в нашей стране, казалось бы, изрядно дискредитировалось понятие истины. Вроде бы уже давно отменена истина, утратили доверие и деконструированы ценности познания и интеллектуальной деятельности, которые являются источниками производной эпистемической нормативности. Можно ли отвергнуть и эти ценности?

О том, что это не так, замечательно сказал Н.С. Розов: «Тезисы о том, что истины больше нет, что стремиться к ней бессмысленно и глупо, что вся логика устарела и вообще не нужна, что требование обоснованности является полицейским и унижает человеческую свободу и т.п., смотрятся современно, модно, вполне «круто», но только на вечеринке в качестве риторического приема для привлечения внимания к своей персоне, или (что, по сути, — то же) в «продвинутом» молодежном журнале, в интернетовском «чате». Если же такого рода откровения попытаться опубликовать в сколько-нибудь серьезном научном или философском издании, то придется хоть как-то убеждать в своей правоте, приводить доводы и аргументы, придется соглашаться с тем, что твою позицию тоже могут раскритиковать»¹. Несмотря на все невзгоды, переживаемые наукой, ценность истины — наиболее глубокий и незыблемый ее пласт, сами по себе ценности познания и интеллектуальной деятельности отвергнуть нельзя, ценность истины все равно остается общим нормативным образцом для сообщества, и этому образцу нужно соответствовать, хотя бы публично. «Есть только один способ по-настоящему избавиться от принудительности верховных познавательных ценностей, — считает Н.С. Розов, — покинуть это поле, заняться, например, литературной деятельностью, политическими технологиями или пчеловодством»².

Но вот парадокс: в научном статусе педагогике порой отказывают даже те, кто обладает учеными степенями по педагогическим специальностям. Чаще всего это происходит не в научных дискуссиях и публикациях, а в неформальных контактах ученых или путем прямого обращения к общественности при помощи массмедиа. Но от этого ситуация не становится менее тревожной. Дело не только в том, что такое отношение к сфере трудовой деятельности, принадлежность к которой (зачастую формальная) приносит их субъекту немалые дивиденды, нравственно не безупречно. «К своей докторской диссертации по педагогике я до сих

¹ Розов Н.С. Против атрибутивного редукционизма (несводимость эпистемической рациональности и несоизмеримость ценностей). URL: <http://www.nsu.ru/filf/rozov/publ/versus-red.htm>

² Там же.

пор отношусь без должного почтения», — таким обескураживающим заявлением начинается цикл лекций преподавателя физической химии МГУ, кандидата химических наук и доктора педагогических наук В.В. Загорского «Тайны педагогического искусства»¹, опубликованных в Интернете на сайте газеты «Газета» весной—летом 2006 года. Очевидно, основанием для приведенной оценки послужили представления автора о педагогике как искусстве воспитания, сходные с взглядами К.Д. Ушинского полуторавековой давности. Надо полагать, именно они позволили практикующему педагогу В.В. Загорскому рассматривать свои занятия со старшеклассниками и студентами «не как основанный на «научных» (кавычки в авторской редакции сохранены. — *Н.К.*) методиках процесс, а как искусство»², отвергая тем самым необходимость научно-педагогической оснащенности профессионально организованного учебно-воспитательного процесса.

Подобные высказывания идут в «обход» научного сообщества, что само по себе весьма показательно, ибо свидетельствует о боязни отдельных научно-педагогических работников открыто обсуждать с коллегами наболевшие проблемы в своей отрасли знания, что заставляет других усомниться в их компетентности. Другие — это не только ученые-педагоги, это все научное сообщество, в глазах которого деятели педагогики, компрометируя свою науку, компрометируют, таким образом, самих себя. Но особенно беспокоит то, что при этом познавательно-преобразовательный активизм в научно-педагогической деятельности и приходящие ему склонности к производству знания как по педагогике, так и о самой педагогике, теоретического и нормативного, искусственно уменьшаются. При этом безответственно, неэкономно и непродуктивно расходуются когнитивные ресурсы познающих субъектов. В публицистической форме представляются некие рассуждения, предварительно не прошедшие через процедуры теоретико-педагогического исследовательского процесса. В результате не получают подлинно профессионального, глубокого и всестороннего научного осмысления причины неблагополучия в научном статусе педагогики, ее способности к получению объективного теоретического знания и меры преодоления сложившейся ситуации.

Но даже если встать на сторону тех, кто не хочет считать педагогику наукой, интеллектуальная честность потребует аргументировать эту позицию, причем непременно на научной основе, обстоятельно и убедительно, с использованием однозначной терминологии. Однако в приведенном нами примере инвективы по адресу педагогики обосновываются с нарушением правил использования языка науки. Предъявитель обвинения педагогике в наукообразии В.В. Загорский не слишком заботится о чистоте научных понятий, то и дело смешивая науку педагогику с педагогической практикой, а объект педагогики — с объектом практического педагогического воздействия. Доводы автора не всегда корректны, рассуждения сбивчивы, а выводы сомнительны, поэтому относиться к ним с полным доверием крайне затруднительно. В очередной раз с сожалением приходится констатировать недостаточную методологическую компетентность научного работника в области педагогики и сопровождающую ее невысокую готовность нести перед научным сообществом ответственность за результаты своего труда.

¹ Загорский В. Тайны педагогического искусства-1. URL: http://www.gazeta.ru/science/2006/05/15_a_638881.shtml ; Загорский В. Тайны педагогического искусства-2. URL: http://www.gazeta.ru/science/2006/05/31_a_651987.shtml

² Загорский В. Тайны педагогического искусства-1...

Таким образом, даже в случае отказа педагогике в праве быть причисленной к категории науки от ученого требуется ответственное поведение. Ответственность ученого найдет выражение в повышенном внимании к вопросам производства нашей наукой объективно-истинностного, общественно полезного знания. Реализация обозначенного направления исследовательской активности предполагает обращение в первую очередь к тем компонентам научного познания, без которых процесс научного поиска просто не начнется ни при каких условиях. Соответственно, не придется в этом случае вести речь и о его результатах. На наш взгляд, этими важнейшими компонентами выступают объект и субъект познания, в чем убеждает не только прямое указание на данные элементы в сделанном на основе субъектно-объектных взаимоотношений срезе научного познания, куда помимо субъекта и объекта науки включены система методов и приемов, характерных для данной науки, и ее специфический язык, но и неявное их присутствие в составляющих другой подобной структуры из числа имеющихся в распоряжении философии — таких, как фактический материал, проблемы, законы, принципы теории, картины мира, философские установки (основания), социокультурные, ценностные и мировоззренческие основы, стиль мышления¹. Тем более что все перечисленное — это продукты человеческой познавательной деятельности, относящейся к духовной практике, выступающей неявной стороной социальной реальности, объективно существующего мира.

Остановимся на важнейших компонентах научного познания. Субъект науки — отдельный исследователь, научное сообщество, научный коллектив, в конечном счете общество в целом — это ключевой ее элемент. Именно субъекты науки исследуют свойства, стороны и отношения объектов и их классов (материальных или духовных) в данных условиях и в определенное время. Научная деятельность требует специфической подготовки познающего субъекта, в ходе которой он осваивает предшествующий и современный ему концептуальный материал, сложившиеся средства и методы его постижения, делает их своим достоянием, учится грамотно ими оперировать, усваивает определенную систему ценностных, мировоззренческих и нравственных ориентаций и целевых установок, специфичных именно для научного познания. Современная научно-познавательная реальность переживает период больших изменений. Новая ситуация, обусловленная переходом науки к постнеклассическому этапу развития, распространяется на всем ареале естественных и социально-гуманитарных наук. Все заметнее формируются инновационные гносеологические тенденции и в педагогике. В связи с этим не только неизбежна, но даже необходима ревизия привычных представлений о науке, ее эпистемических возможностях, методологических установках и сложившихся исследовательских практиках. Учитывая перемены, происходившие в науке на протяжении XX века (особенно во второй его половине), логично было бы обратить взор к тем характеристикам науки, которые отличают ее от ненауки.

Каждая наука изучает свой специфический срез действительности, свой фрагмент бытия. Специализация в сфере научной деятельности проявляется прежде всего посредством выделения объекта исследовательской активности ученых,

¹ Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т.Г., Фатхи Т.Б. Философия для аспирантов : учеб. пособие. 2-е изд. Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 448 с. ; Философия для аспирантов / отв. ред. В.П. Кохановский. URL : <http://ihtik.lib.ru>

направленной на определенный участок окружающей действительности, существующей объективно, независимо от индивидуального сознания. Так отграничиваются друг от друга эмпирические объекты различных наук. Наряду с эмпирическими объектами выделяют также объекты теоретические. Последние получают разную интерпретацию, но так или иначе связаны с эмпирическими объектами¹.

Объект педагогики в его современной трактовке — образование. Не будет ошибкой именовать его в соответствии с традицией воспитанием. Вполне корректно использовать для определения объекта и другие формулировки: учебно-воспитательный процесс, педагогическая действительность, практическая педагогическая деятельность. С их помощью высвечиваются различные стороны реально существующего педагогического мира, образовательной практики, которую могут изучать не только педагоги, но и представители других наук. В связи с этим для более глубокой и точной спецификации научной дисциплины требуется определение предмета науки. Специализация науки отражает в первую очередь ее связь с практикой, т.е. деятельностью людей в различных сферах, которая также невозможна без специализации.

Объектом становится лишь та реальность, которая начинает осваиваться познающим субъектом в процессе научно-исследовательской деятельности.

Педагогику совершенно справедливо называют иногда наукой о практике. Хотя словосочетание «практико-ориентированная педагогическая наука» вошло в педагогическую лексику недавно, педагогика во все времена была ориентирована на практику — и по своему происхождению, и по предназначению. Однако до сих пор преобладала однобокая ориентация, понимаемая как влияние науки на практику: движение педагогической мысли, образно выражаясь, шло «сверху вниз» — от науки к практике, к применению теоретических педагогических знаний в деятельности обучения, воспитания, управления. При этом теоретическое изучение практики в рамках педагогической науки («снизу вверх») шло менее интенсивно. Такая неуравновешенность педагогической науки и педагогической практики в системе их взаимодействия работала на отдаление обоих компонентов этой системы друг от друга, на ослабление теоретического знания и лишала возможности видеть современное образование таким, каково оно есть, препятствовала удержанию разрыва, существующего между теорией и практикой по определению. Напротив, увеличиваясь, такой разрыв принимал нежелательный, опасный характер, ставящий под сомнение саму способность педагогики к производству достоверного научного знания. Опережающий характер педагогической теории все еще не очень заметен. По причине слабой развитости теории современная педагогика пока не может быть всецело отнесена к практико-ориентированной науке.

Мир, в котором мы живем, значительно меняется на наших глазах. Меняется и облик современной науки, в том числе науки об образовании — педагогики. Но на каком бы этапе развития ни находилась наука, какие бы трансформации она ни претерпевала, ее главное предназначение, состоящее в производстве объективного знания о действительности, остается неизменным. В то же время в новых условиях пользоваться привычными взглядами на образование, педагогическую действительность, педагогическую деятельность означает заведомо обречь отраслевой цех на производство недостоверных педагогических знаний, исказжен-

¹ Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М. : Эдиториал УРСС, 2001. С. 158.

ного образа педагогической реальности. Настало время произвести ревизию имеющихся представлений об объекте педагогики.

Между тем, как считает В.А. Лекторский, объект науки не тождествен объективной реальности, прежде всего потому что та часть окружающего мира, которая не вступила в отношения с субъектом, не является объектом¹. Следовательно, рассматривать объект вне контекста его связи с субъектом, исключительно в смысле предметно-дисциплинарной области, — занятие малопродуктивное. Однако с целью достижения последовательности в рассуждениях остановимся вначале на этой стороне вопроса, тем более что для обращения к характеристике педагогической действительности в обновляющихся условиях общественной жизни имеются веские основания.

Мир педагогической действительности неотделим от реальности окружающего мира. По определению В.В. Краевского, педагогическая действительность — это часть действительности, которая включена в педагогическую деятельность². Атрибутами педагогической действительности может быть физическая вещь (например, снегоуборочная лопата, которую школьникам необходимо изготовить на уроках труда), объективно реальная ситуация (к примеру, конфликт в классном коллективе). В этом качестве могут выступать другие люди, их сознание, а также предметы культуры, включая тексты, и присущие им смыслы. Все это по отдельности и особенно взятое вместе не может не оказывать позитивного или отрицательного воздействия на педагогическую действительность. Но определяющее влияние на нее оказывает социально-историческая реальность. Последняя к настоящему моменту претерпела значительные изменения, так что стало возможным говорить о переходе человеческого сообщества к новому цивилизационному состоянию.

Новые реальности неотделимы от представлений о них, в том числе научных. Имея в виду деятельностный аспект науки, необходимо говорить не только о ее объекте, но и об изучении последнего. В педагогической науке проблема отражения объективной реальности ощущается весьма остро. Например, в диссертациях часто используются исторически сформированные представления об идеальном образе учителя, а это расходится с его реальным имиджем, современным обликом. Подчас далек от реальности и рисуемый авторами педагогических сочинений портрет сегодняшнего ученика (студента). В глазах социологов, психологов педагогика предстает дисциплиной, витающей в «облаках иллюзий». Факт, что педагогическая теория «страшно далека от народа», признают и отдельные педагоги³.

Не ставя перед собой задачу выявить максимально полный перечень причин такого положения дел, остановим внимание на обстоятельстве, которое, с нашей точки зрения, играет в нем решающую роль. Оторванность педагогической теории от действительности мы связываем с неосознанным уподоблением объекта научно-педагогического анализа объекту естественных наук, точнее — картезианскому представлению о стабильном и универсальном характере природы. Современная методология естествознания уже более не тиражирует это давнее заблуждение. Сегодня вряд ли кто-то из серьезных ученых будет настаивать на стабиль-

¹ Лекторский В.А. Эпистемология... С. 157.

² Краевский В.В. Общие основы педагогики... С. 33.

³ Воронов В. Педагогика живая и мертвая // Высшее образование в России. 2000. № 5. С. 72—81.

ном и универсальном состоянии педагогической действительности, особенно принимая во внимание масштабы ее охвата инновационными процессами. Однако архаичные, скорее всего неосознаваемые, исследовательские установки рождаются именно из такого ее понимания, и в силу этого понимания педагогические теоретические воззрения принимают неоправданный универсализм.

Подобный вывод сделан В.В. Загорским по поводу безжизненности (нереалистичности) педагогического знания, основная причина которой, по мнению ученого, заключается в том, что педагогику пытаются рассматривать как естественную науку.

Правоту этого суждения мы всецело признаем. При всех достоинствах абстрактного знания педагогическая теория все-таки не может быть универсальной. Даже самые передовые методы и технологии имеют границы применимости в образовательной реальности, неоднородной уже по своей сути.

На специфику регионального образовательного пространства указывает также О. Леонова¹, в чем с ней, бесспорно, надо согласиться.

Связь теории и практики, науки и жизни, знания и личности — не пустые абстракции. Но, видимо, в самой педагогической теории эта связь не всегда устанавливается либо устанавливается, но закрепляется недостаточно строгими и надежными средствами, поэтому так часто желаемые результаты расходятся с действительными. Например, ни в какую педагогическую теорию не входит заключение о том, что тот или иной вид обучения может быть приемлем для учащихся только с определенными качествами интеллекта и личности. Не включаются в содержание теории и индивидуальные характеристики учителей, преподавателей, воспитателей, готовых и способных использовать эти теории в своей практической работе, и другое, **бытийное**, содержание педагогического знания.

Близкие к этим наблюдения находим в статье В.В. Серикова отмечающего, в частности, издержки педагогической теории, «оставляющей за скобками» субъективную реальность педагога².

Формирование практико-ориентированной и объективно-истинностной педагогической теории — насущная задача современной педагогики. Ее будущность подготавливается работами, подобными оригинальной статье П.В. Аносова и Л.С. Сыроева, поднимающей вопрос совместимости метода развивающего обучения с русской ментальностью³. Но проблемы построения педагогической теории соотносятся с предметами новых специальных исследований.

В каком направлении предполагается их вести? И каковы все-таки главные причины неблагополучия в педагогике? Длительное изучение этих вопросов позволило установить первоисточник слабости нынешнего состояния педагогической науки, препятствующий ее качественному росту. Это отрыв науки от образования от «тектонических» сдвигов, происходящих в социальной практике и культуре на современном этапе развития миросистемы. Линию разлома определяет антропный принцип, который не реализован в педагогике в должной мере. По этой причине социокультурные характеристики педагогических объектов

¹ Леонова О. Педагогика традиционная и ... другая // Вестник высшей школы. 2005. № 5. С. 18—23.

² Сериков В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. 2005. № 10. С. 59.

³ Аносов П.В., Сыроева Л.С. Совместимость метода развивающего обучения с ментальностью русских // Философия образования. 2006. № 3 (17). С. 241—247.

«выпадают» из теоретической деятельности: ведь для того чтобы их обнаружить, нужна особая оптика исследования, имеющая человекообразную природу. В меньшей степени необходима центрация на человеке при разработке нормативных педагогических моделей. Кроме того, в результате проведенного нами исследования обнаружена связь между в целом недостаточно высоким уровнем теоретизации педагогической науки, слабым характером оказываемого ею влияния на практику и доминирующим в ней классическим типом научной рациональности (термин В.С. Степина).

Классическая наука строилась на предположении, что при всех условиях можно мысленно вынести субъект «за скобки» объекта. Под субъектом понимался человек, осуществляющий познание, и человечество в целом. Под объектом понимается все то, что на что направлено познание, в конечном итоге — природа.

Методология классической науки предполагала мысленное отстранение субъекта от объекта. Вынесение субъекта «за скобки» объекта мыслилось как специальный познавательный прием, осуществляемый по принципу «как если бы человека не было»¹. Этот прием понимался как условный, поскольку вполне очевидно, что реально человек неустраним из познавательной ситуации. Вместе с тем предполагалось, что такой прием принципиально осуществим всегда и для любого объекта познания. Более того, элиминация (исключение) возмущающего воздействия субъекта на объект рассматривалась как необходимое требование для любого знания, претендующего на статус научности. Такое понимание научности обеспечивало общезначимость знания, его независимость от субъективного произвола исследователя.

Выясняется, однако, что мысленная операция устранения субъекта осуществления далеко не всегда и не для всех объектов познания. В большинстве случаев воздействие познающего субъекта на изучаемый объект таково, что от него невозможно абстрагироваться. Для исследований в области образования это неоспоримый факт. Ведь ученый изучает педагогическую действительность, частью которой он является. Самим способом ее понимания он вносит в нее изменения.

Постнеклассическая наука строится на признании субъектности научного знания. Субъектность — это, конечно, не право на субъективный произвол. Субъект-объектная парадигма классической науки не безусловна. Ее применимость в каждом конкретном случае требует учета граничных условий, за которыми она не осуществима. В большинстве случаев мы изучаем не объект в чистом виде, «как если бы человека не было», а процесс взаимодействия человека с изучаемым объектом. Признание того, что человек есть неотъемлемая часть той реальности, которую он изучает, и составляет существо признания субъектности научного знания².

Обнаружение субъективности научного знания по-новому поставило проблему объективности. Объективность научного знания теперь следует понимать как обусловленный особенностями объекта (которые в полной мере нам неизвестны) характер его ответной реакции на познавательные действия субъекта. Новое понимание объективности сохраняет связь с практикой: знание ответных реакций

¹ Шаповалов В.Ф. Основы философии. От классики к современности, 2-е изд., доп. : учеб. пособие для вузов. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. — С. 437.

² Там же. С. 438.

объекта позволяет прогнозировать практическую деятельность ... и разнообразными способами использовать научные достижения для нужд людей¹.

Таким образом, на первый план выходит применение деятельностного подхода в педагогике, который обладает интересными перспективами для нашей науки. Но эта тема нуждается в специальном обсуждении.

Будущее педагогики как теоретической науки мы видим в ее поступательных эволюционных сдвигах в сторону постнеклассической рациональности. Есть основания предполагать, что в перспективе с неизбежностью будут перестраиваться методологические приемы, нормы и идеалы поисковой деятельности в области образования, категориальный аппарат педагогики, методы исследования педагогических проблем посредством соединения когнитивных и ценностных параметров научно-педагогического познания на фундаменте этических и гуманистических принципов. Этот путь позволит, на наш взгляд, поднять качественный уровень нашей науки, уменьшить ее отрыв от потребностей практики образования, повысить степень объективности новых научных результатов — новых педагогических знаний и тем самым обеспечить успешность педагогических реформ. Однако процесс постепенного изменения эталонов научности в педагогике должен быть регулируемым.

Список использованной литературы

1. Аносов, П.В. Совместимость метода развивающего обучения с ментальностью русских [Текст] / П.В. Аносов, Л.С. Сысоева // *Философия образования*. — 2006. — № 3 (17). — С. 241—247.
2. Алексеев, П.В. *Философия* [Текст] : учеб. — 4-е изд., перераб. и доп. / П.В. Алексеев, А.В. Панин. — М. : ТК Велби ; Проспект, 2008. — 592 с.
3. Воронов, В. Педагогика живая и мертвая [Текст] / В. Воронов // *Высшее образование в России*. — 2000. — № 5. — С. 72—81.
4. Гуманитарная наука как предмет философско-методологического анализа (материалы «круглого стола») [Текст] // *Вопросы философии*. — 2007. — № 6. — С. 57—82.
5. Давыдов, В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления [Текст] / В.В. Давыдов // *Новое педагогическое мышление* / под ред. А.В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — 280 с. — С. 64—89.
6. Загорский, В. Тайны педагогического искусства-1 [Электронный ресурс] / В. Загорский. — Режим доступа : http://www.gazeta.ru/science/2006/05/15_a_638881.shtml
7. Загорский, В. Тайны педагогического искусства-2 [Электронный ресурс] / В. Загорский. — Режим доступа : http://www.gazeta.ru/science/2006/05/31_a_651987.shtml
8. Ильин, В.В. *Философия* [Текст] : учеб. — в 2 т. — Т. 1 / В.В. Ильин. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 832 с. — (серия «Высшее образование»).
9. Кармин, А.С. *Философия* [Текст] : учеб. для вузов. — 2-е изд. / А.С. Кармин, Г.Г. Бернацкий. — СПб. : Питер, 2007. — 560 с.
10. Келле, В.Ж. Российская наука в контексте реформ [Текст] / В.Ж. Келле // *Социально-гуманитарные знания*. — 1999. — № 3. — С. 37—57.
11. Кохановский, В.П. *Философия для аспирантов* [Текст] : учеб. пособие. — 2-е изд. / В.П. Кохановский [и др.]. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 448 с. (Серия «Высшее образование»).
12. Краевский, В.В. *Общие основы педагогики* [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. / В.В. Краевский. — М. : Академия, 2005. — 256 с.

¹ Шаповалов В.Ф. *Основы философии*... С. 439.

13. Лекторский, В.А. Эпистемология классическая и неклассическая [Текст] / В.А. Лекторский. — М. : Эдиториал УРСС, 2001. — 256 с.
14. Леонова, О. Педагогика традиционная и ... другая [Текст] / О. Леонова // Вестник высшей школы. — 2005. — № 5. — С. 18—23.
15. Логвинов, И.И. Дидактика: от здравого смысла к научной теории [Текст] / И.И. Логвинов. — М. : Народное образование, 2003. — 224 с.
16. Методические рекомендации к изучению педагогического наследия А.С. Макаренко (воспитание в коллективе) [Текст]. — Л., 1988. — 62 с.
17. Наука глазами гуманитария [Текст] / отв. ред. В.А. Лекторский. — М. : Прогресс-Традиция, 2005. — 688 с.
18. Прикот, О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология [Текст] / О.Г. Прикот. — СПб., 1995. — 260 с.
19. Розин, В. О психологии и не только о ней [Текст] / В. Розин, М. Розин // Знание — сила. — 1993. — № 4. — С. 20—29.
20. Розов, Н.С. Против атрибутивного редукционизма (несводимость эпистемической рациональности и несоизмеримость ценностей) [Электронный ресурс] / Н.С. Розов. — Режим доступа : <http://www.nsu.ru/filf/rozov/publ/versus-red.htm>
21. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. 2005. — № 10. — С. 53—61.
22. Терегулов, Ф.Ш. О предмете и кризисе педагогики [Текст] / Ф.Ш. Терегулов, В.Э. Штейнберг // Школьные технологии. — 1998. — № 3, Ч. 1. — С. 3—9.
23. Туркулец, А.В. Введение в методологию социального познания [Текст] : монограф. / А.В. Туркулец. — Хабаровск : Изд-во ХГАЭП, 2004. — 168 с.
24. Философия для аспирантов [Электронный ресурс] / отв. ред. В.П. Кохановский. — Режим доступа : <http://ihtik.lib.ru>
25. Фомичева, И.Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме [Текст] / И.Г. Фомичева. — Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. — 242 с.
26. Шаповалов, В.Ф. Основы философии. От классики к современности [Текст] : учеб. пособие для вузов. — 2-е изд., доп. / В.Ф. Шаповалов. — М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. — 608 с.



Методология развития личности

А.И. Еремкин

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ — НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Автор предлагает собственную концепцию воспитания одаренного человека, называет основные концепты школы, способной осуществить такую задачу. Высшим уровнем образования должно быть формирование мировоззрения; наиболее значимым уровнем воспитания — воспитание сердца; необходимым уровнем развития энергии — совершенствование духа; первостепенным уровнем физического развития — идеальное здоровье человека; безусловным уровнем подготовки к жизни — привитие навыков труда и воспитание трудолюбия; личностным достижением проявленности индивидуума должно быть творчество.

русская школа, народность, одаренные дети, идеалы воспитания, духовная культура, парадигма, современное образование.

Понятие «русская идея» введено Ф.М. Достоевским, видевшим своеобразный путь развития России. Но этой идее не были чужды ни святой князь Владимир, ни Александр Невский, ни Михаил Романов, ни Петр Великий. Едва ли удастся остановиться в перечислении имен великих деятелей прошлого и настоящего, кто не занимался бы проблемой изыскания русской идеи. В разные времена она была разной. Своеобразно она виделась царю Александру I, решавшему проблему — оставить Москву Наполеону или лечь костями перед ее стенами. По-своему ее видел Николай I, выводя на Сенатскую площадь регулярные войска для разгона восстания декабристов. Не лукавил сердцем царь Николай II, отрекаясь от престола ради блага России. Не ошибся в избрании стратегической идеи Сталин, поставивший заслон фашистам перед Москвой в 1941 году.

Разве не возникала русская идея при строительстве коммунистического общества? Разве не были заложены всеобщие идеи в создание единой трудовой школы? Чем не грандиозной была идея всестороннего развития личности? Любой момент жизни прошлого века наполнен пафосом строительства и созидания, движения вперед к осуществлению вечной мечты человека о лучшей жизни. И, не мудрствуя лукаво, каждый шаг в жизни воспринимался как достижение цели, как устремленность к светлому будущему, с верой в него, с мечтой о нем, с трудом ради него.

Русская идея, по определению философа-космиста И.А. Ильина, — это творческая идея. Ее нельзя ни у кого позаимствовать или перенять. Она может быть только русской и только национальной. Ее наиболее характерным призна-

ком является то, что русская идея — это «идея сердца», причем сердца созерцающего, «сердца, созерцающего свободно и предметно»¹.

Своеобразная русская идея возникала в области образования в 30-е годы XIX века, когда в России назревала революционная ситуация и правительство вынуждено было противопоставить ей свой курс политического правления. В 1833 году министром народного просвещения был назначен С.С. Уваров, который достаточно четко обосновал правительственную программу в деле просвещения. Он заявил, что в данный момент необходимо «завладеть умами юношества», которому следует привить «истинно русские охранительные начала *православия, самодержавия и народности*, составляющие последний якорь нашего спасения и вернейший залог силы и величия нашего отечества».

Насколько удалось силой внедрить национальную русскую идею, мы знаем. И это несмотря на то, что принимались жесточайшие меры по соблюдению норм и правил обучения ученической и студенческой молодежи. Стихийные и организованные формы протеста против давления правительства на умы выражались в различных видах: это и нарушения дисциплины, и отказ подчиняться сатрапам от образования, и взрывы домов и квартир особенно ретивых учителей, и выход на демонстрации, и подпольная борьба, и тайные объединения, т.е. все то, что приводило в конечном итоге к крестьянским восстаниям, террору, революциям.

Не оставались в стороне от решения задач и формирования российского национального сознания деятели церкви (митрополит Илларион, Нил Сорский, преподобный Иоанн Кронштадтский), деятели литературы (А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, М.А. Шолохов, А.И. Солженицын), философы (Н.А. Бердяев, Н.Ф. Федоров, И.А. Ильин, Н.О. Лосский), государственные деятели (цари Иван III, Иван Грозный, Петр I, А.П. Столыпин, И.В. Сталин), представители науки и образования (М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев, В.И. Вернадский), деятели искусства (И.Е. Репин, П.И. Чайковский) и другие.

Продолжаются традиции поиска русской идеи и в настоящее время. Правда, по замечанию Е.П. Белозерцева, русская национальная идея с годами превратилась из «идеи созерцающего сердца» в сердечно-рациональную проблему, которая и сегодня заставляет сомневаться, спорить, страдать размышляющих граждан России².

Особенно обострялась ситуация выбора национальной идеи на социально-исторических, революционных, экономических перепутьях. Каждая эпоха приносила свои вопросы, в ответах на которые очень многое зависело от акцентов внимания к тем или иным особенностям данного времени, что сказывалось на избрании пути становления и развития России. Как вехи, на дорогах истории стоят эти вопросы, напоминают о поиске путей бытия и дальнейшей судьбы нашей Родины. Разве выбор веры не был такой вехой? Почему-то остановились на пути христианизации духа народного. Разве не решалась судьба России на Куликовом поле? Не перед такой же ситуацией замирало сердце Петра I при выборе: «пробить окно в Европу» или законопатить все, даже малейшие щелочки в старорусской стене? Не та же ситуация затруднения возникает в период отмены крепостного права?

¹ Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства : учеб. пособие. М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 2004. С. 419—420.

² Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен : курс лекций. СПб. : Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. С. 64.

В любой, даже самой простой проблеме можно увидеть два пути: к свету и во тьму. Но что удивительно, даже тот путь, который вел к свету, по мере продвижения по нему заводил в новые глубины тьмы. Не пример ли тому наша предыдущая советская эпоха? Открывался самый светлый путь в страну будущего с его равенством, братством, единством всех людей мира. Но почему-то он прервался и превратился в еще больший сгусток тьмы, чем тот, из которого хотелось выйти. При этом всегда есть выбор, всегда предлагается не один и даже не два, а несколько путей.

Вспомним первую четверть XIX века. Перед Россией открывался путь в светлое западноевропейское будущее, к которому вели передовые люди дворянского сословия, вышедшие на Сенатскую площадь в декабре 1825 года. Такой же путь сиял после февраля 1861 года, отменившего крепостничество в России. Не тогда ли четко обозначились извечно маячившие перед Россией пути — пути западников и славянофилов? Россия всегда была и, наверное, будет находиться на перепутье двух дорог: одна — на Запад, другая — на Восток. Не этот ли выбор зависал совсем недавно над Россией, «избавившейся» от советского прошлого? Этот выбор будет высвечиваться постоянно, пока жив хоть один человек вчерашнего «светлого будущего». Никогда в душах людей, вдохнувших дух свободы и равенства, справедливости и честности (пусть иногда условных или иллюзорных), не иссякает мечта о земном рае, какой виделась жизнь совсем недавно. И никакие новые обещания не смогут сравниться с тем, что народ уже имел почти в самом лучшем, идеальном виде. Ну пусть чуть-чуть не хватало до идеала. Народ привык терпеть нужду, преодолевать страх перед дыбой ради будущего, пусть не своего, а хотя бы своих детей и внуков.

Россия снова стоит на перепутье дорог. Долгие годы безыдейные идеологи, как мы думали, умело скрывали тайные русские идеи. За думскими дебатами, за нефтяными и газовыми богатствами, за разоружением, с одной стороны, и бесконечными войнами, с другой, невидимой была ширма, за которой велась старая, как мир, игра в западников и славянофилов. И только конец 2006 года, ставший лакмусовой бумажкой для многих, проявил истинную идеологию, казалось, безыдейной олигархии. Она-то давно знала, чего она хочет, но умело скрывала под личинами простаков и незнаек. А когда вскрылось все нутро вдохновителей олигархии, они опять прикидываются тихонями, но неустанно тянут Россию на канате к причалу бельгийско-американского берега. Во всем. Но больше всего в деле образования.

Именно через школу, воспитание и образование, через обучение и просвещение реализуется любая идея, в том числе и национальная. Уже сегодня, глядя на юношей и девушек, детство которых совпало с трагическими годами ломки советских устоев, можно судить о той трагедии, которая разыгралась на просторах Советского Союза. «Большое видится на расстоянии», — сказал поэт, и масштаб этой трагедии будет осознан лишь через годы, ибо она «в разы» страшнее целых революций.

Эти юноши и девушки — без «своего» лица, без веры в будущее, без ощущения своей значимости, а в целом — без ума в голове и без чувства в сердце. Они не знают, кто они. Им неведома их русская природа. Им чужд русский дух. Для них незначима русская идея. Они — зеркальное отражение европейского зашоренного дворянина. Они — слепки героев американских боевиков, интернетовских бесчувственных роботов-убийц.

Е.П. Белозерцев тщательно перебирает варианты русских идей, мелькнувших на страницах истории русской культуры, досконально рассматривает каждую из тех, которая могла бы стать идеалом для наших дней, сам проходит темы России, Народа, Идеала, Диалогизма с целью выйти на сегодняшний уровень русской жизни. Он ищет «педагогическое измерение» возможной национальной идеи России, вдохновляет своей верой в существование этой идеи, предлагает свои сравнения и выводы, а в конце признает, что «в русской традиции первичен не ожидаемый результат, а процесс»¹.

Меня же не устраивает такой вывод, и я, напрягая все свои силы, вдруг слышу: «Есть такая идея! Это идея *воспитания одаренного человека*». Таким решительным и бескомпромиссным образом мы хотим высветить один из самых ярких парадоксов современности, суть которого видится в понимании сущности человека. Во всем цивилизованном мире человек признается высшим существом творения, вершиной разумности и созидания, превосходной формой живого организма, гармоничным единством физического и духовного начал. В мире по совершенству качеств сравнить человека не с кем. И в то же время этот гений творения в социальных условиях превращается в ничтожество, которое можно преследовать, изгонять, насиловать, унижать, наказывать и даже убивать. Вся история человека состоит из этих глагольных форм его существования. Ни одна эпоха не подумала, что человек с его индивидуальным миром значимее и совершеннее, чем любая из форм человеческого объединения. Все начинается с человека, а не с общества, социума, группы. Только «человеки», объединенные в какие-то группы, образуют сообщества, которые вдруг, неизвестно по какому праву, превращаются в монстров, пожирающих души (индивидуальность), дух (энергию), тела (форму жизни) своего творца, своего прародителя.

И действительно, не будь этого разумного субъекта природы, не случилось бы появления общественных устройств, объединений, получающих права управления, регулирования, поощрения и наказания, воспитания и образования своего создателя. Кто-нибудь хоть на секунду задумывался над другим парадоксом жизни: общество избирает правительственную структуру, а та властвует над человеком, как ей только вздумается. Она делает что-то во благо человека? Она искренне заинтересована в жизни, судьбе, здоровье, образовании этого человека? Она задумалась над тем, нужно ли такое, а не иное образование человеку? Есть у кого-то такая уверенность? Конечно же, нет! Все права и правила придуманы для удовлетворения потребностей власть имущих, а не для развития интересов человека. Вся общественно-государственная система служит каким-то иллюзорным идеалам.

Например, знаменитая русская идея графа Уварова — православие, самодержавие и народность — была включена в вязь русской жизни для пользы народа? Или современная идея, упоминаемая Е.П. Белозерцевым, — духовность, народность, державность — тоже значима для народа, о чьем благополучии пекутся создатели таких идей? И чем она, эта идея, отличается от идеи министра просвещения Уварова? Лишь переставлены местами составляющие ее компоненты. А между тем нужна иная идея, которая исходила бы из интересов и возможностей каждого отдельного человека. Для этого прежде всего необходимо определить

¹ Белозерцев Е.П. Образование... С.140.

ценность человека для него самого, т.е. самоценность каждой, пусть самой незаметной, самой маленькой, человеческой сущности. Если бы наука имела такую методику исследования, такие способы изучения человека, она убедилась бы, что нет «маленького» человека, нет «незаметной» сущности. Каждый человек — творение Высшего Мира, со своей судьбой, своей ролью в этой жизни, своим энергетическим излучением, которое необходимо для эволюции Вселенной. Точно так же, как нет в Природе никчемных жучков или букашек, ибо все живое (а неживого вообще ничего нет) включено в общий живой ритм жизни. Вспомним, как в прошлом веке в Китае уничтожали воробьев и к чему это привело. Мы радуемся, что не стало тараканов, но никто не знает, к каким последствиям это явление приведет.

Возвысить человека до его человеческого звания, до его высочайшего статуса, до его индивидуальной миссии — это задача новой цивилизации, которая вступила в жизнь с началом XXI века. Сатия Юга, что значит Власть Духа, — название новой человеческой цивилизации. Более чем двадцатитысячелетняя эпоха предыдущей цивилизации — Кали Юги, т.е. Власть Тьмы, закончилась. *Одухотворение человека* — это одна из важнейших задач нашего времени. Не случайно во всех педагогических регионах, во всех научных школах сегодня так оживилась идея духовности. Она не только значима сама по себе. В ней завязаны узелки сущности человеческой, ее индивидуальности и одаренности. Как только науке откроются пути одухотворения человека, как только за эту проблему возьмутся фундаментальные науки, прежде всего физика, медицина, так огромной волной, морским прибоем хлынет в жизнь одаренность. Ее приход возможен только на высочайшем уровне одухотворения индивидуума. Никакие суррогаты одаренности, какими пытаются нынче в школах пробудить «духовно-нравственные» начала поведения школьников, не помогут решению стоящей перед нашим будущим задачи.

Одухотворение человека, т.е. обращение к его внутреннему миру, его возвышение над сермяжной правдой действительности — это прямой путь к талантам, которые по вине социальных, общественных, государственных условий не могут проявиться и войти в жизнь народа, семьи, каждой простой сущности. Первоначально необходимо хотя бы попытаться стать утопистом и выполнить с современной западно-европейско-американской системой образования на русской земле две мыслительные операции: во-первых, спокойно и хладнокровно проанализировать всю систему образования и убедиться в том, что это не самый лучший вариант мирового образовательного опыта; во-вторых, признав, что это несовершенно, попытаться найти новое (а может, и старое), что лучше всего годится для нового мира.

Наш вариант русской школы примерно таков: она очень серьезно нуждается в выборе новых блоков содержания образования, ибо чисто формальный вариант, насаждаемый сегодня, чреват нежелательными последствиями из-за устранения естественно-трудовых предметов обучения. Теория без практики мертва. Эта истина известна любому человеку, знавшему советскую школу 50—60-х годов XX века.

Современная школа переполнена схоластикой и начетничеством из-за потери связи с жизнью — связи, позволяющей увидеть слабые места в подготовке выпускников школ и вузов. Система образования упустила из виду среднее звено

специалистов самых разных профессиональных профилей. Причина того ясна: производство стоит и нет места приложения сил для рабочих профессий.

Высшая школа теряет свою престижность, несмотря на кажущийся прирост учебных мест в российских вузах. На самом деле этот интерес к образованию мало связан с профессиональной подготовкой, ибо нет рабочих мест, где бы специалисты открыли свое знание.

На глазах меняется методика обучения, использующая способы деятельности по овладению знаниями ... нажатием компьютерной кнопки наугад. Так ведь легче всего сдать экзамены по заранее известным тестам. Работа с ними не требует ни разума, ни чувства. Не надо обладать навыками устной и письменной речи, не надо развивать логику мышления, нет необходимости проявлять активность, тем более познавательную, потому что присутствует большая доля надежды «на авось».

Все, что характеризует особенности и возможности школы в целом и ее отдельных звеньев в частности, приводит к мысли, что она из одного — идеологического — тупика переходит в другой — организационный и дидактический. Это явление возникает в результате потери той одухотворяющей школу идеи, какой была идея воспитания всесторонне развитой личности. Сейчас, к сожалению, нет этой или подобной ей идеи. Однако назрела острейшая необходимость изыскания, формулирования и обозначения аспектов новой идеи. И на современном этапе для эволюции российской школы может быть значимой только *идея развития одаренности детей*. Одаренность в данном случае рассматривается как высокий уровень психической энергии, которой обладает человек и которая проявляется в его способностях к творческой деятельности, преобразующей жизнь других людей и окружающего мира.

В противовес веками провозглашавшемуся превосходству общества перед отдельным человеком следует поставить на первое место человека с его индивидуальными свойствами. Известна пропорция личности и коллектива: личность всегда выше по уровню развития, чем коллектив или группа людей. Объединившись в одно целое, отдельные люди теряют свое индивидуальное лицо, ибо группа становится энергетически сильнее, чем один человек, и подавляет индивида. Но если создать оптимальные условия для развития индивидуальности, то и общество людей от этого выиграет. Но для этого необходимо изменить отношение государства к человеку. Любое управленческое объединение (государство, рабочий коллектив, школа) должно помнить о примате интересов и потребностей человека, даже в том случае, если на индивида будет затрачено больше, чем он выдает творческой продукции в единицу времени. Обязательно придет момент, когда этот человек восполнит все средства, израсходованные на него. Если даже он при жизни не сможет сделать этого, то его энергия станет источником творения для других, идущих следом за ним людей. Так пионер, первопроходчик, не успевший довести начатое дело до конца, показывает другим путь, которым необходимо следовать в этой жизни.

Для того чтобы идея одаренности стала ведущей, необходимо уточнить и усовершенствовать действие тех атрибутов образования, которые обеспечат проявление и внедрение в жизнь избираемой идеи. Под атрибутами образования в данном случае понимаются неотъемлемые свойства системы образования, без которых эта система не будет настолько действенной и эффективной, чтобы добиться ожидаемого результата.

Среди атрибутов, существенных для образования в русле одаренности, могут быть следующие. Высшим уровнем образования должно быть *формирование мировоззрения*. Наиболее значимым уровнем воспитания должно быть *воспитание сердца*. Непременным уровнем обучения должно быть *ведение, а не знание*. Необходимым уровнем развития энергии должно быть *совершенствование духа*. Первостепенным уровнем физического развития должно быть *идеальное здоровье человека*. Безусловным уровнем подготовки к жизни должно быть *привитие навыков труда и воспитание трудолюбия*. Личностным достижением проявленности индивидуума должно быть *творчество*. Все эти атрибуты, включаясь во взаимосвязи друг с другом, и явятся способами и средствами воспитания одаренности ребенка.

Нет смысла повторять прописные истины педагогической мудрости, накопленные теорией и практикой образования на протяжении долгой истории человечества. Совершим лишь краткий обзор некоторых моментов общеизвестных атрибутов образования, потерянных на дорогах политических и идеологических борений нового со старым и старого с новым, как в современной школе, так и в школе предыдущих лет.

Формирование *воззрения на мир* является очень важным моментом внешнего воздействия на человека со стороны всех источников образовательного порядка: Природы, семьи, школы с их информацией, энергией и материальным проникновением в жизнь. Просвещенность и воспитанность, приобщение к труду и выход в творчество, а также управляемость и раскрепощенность — все это сказывается на взглядах человека на мир. Здесь важно включение в сферу воздействия всех областей науки, техники, искусства и религии. Но помимо перечисленных внешних факторов формирования мировоззрения есть еще и внутренние, без которых нет и не может быть человека. Сюда следует причислить необыкновенно важный, но совершенно незримый и не проявляющийся во внешних деяниях *внутренний мир души*. Он явно индивидуален и соответствует собственному настрою человека на добро или зло. Если признать, что добро и зло — явления вполне управляемые извне, то нет необходимости говорить об индивидуальном свойстве человека, но если признать, что добро и зло, как и многое другое, — это данность, то от заряда энергии, с которым приходит человек в этот мир, зависит многое. Воспитание дает силы сдерживать разряды зла и накапливать заряды добра. Если признать, что добро или зло приобретает уже в период раннего детства. Но если вспомнить о задатках, как свертках энергетических полюсов, то становится бесспорным рождение человека с определенными задатками добра и зла. Вспомним, к примеру, устремленность малыша, а затем подростка заняться «разборкой» с куклой, игрушкой, далее — с мебелью, соседней дачей и пр.

Особенно активно развивается мировосприятие через отношения человека с окружающим миром: с Богом, Космосом, Природой, матерью, детством, другим человеком и с самим собой. Здесь-то и проявится либо потребительское отношение ко всему окружению, либо отношение любви и служения всему. В одних случаях это воззрение на мир «все предназначено для меня», а в других — «я создан для сохранения всего окружения и служения ему». Как добиться в образовательном процессе, чтобы «я» служил миру? Над этим и следует работать в школе одаренных.

«Открыть сердце» — словосочетание скорее всего символическое, оно означает: узнать о сердце как об органе, который стал предметом педагогических забот гораздо больше, чем о любом другом. Наша материалистически ориентированная педагогика ничего не знает о сердце, кроме того, что это насос, которому

суждено всю жизнь гонять по жилам кровь, пока не иссякнут силы. И это главная ошибка педагогики, ее главная недоработка, в результате чего ее детища становятся бессердечными в прямом и переносном смыслах слова.

«Бессердечный человек», — слышим мы порой. Это значит, у человека нет в груди насоса для перегонки крови? Или иносказательно — у него нет любви, доброты, соучастия к другому живому существу? Конечно, это определение, свидетельствующее о недостатке воспитания. «Открыть сердце» для педагогики особенно важно, когда разговор идет о воспитании одаренного. Любой может представить себе этого одаренного и предположить, что без сердца он — не подарок судьбы. Может, поэтому школа предыдущих лет, десятилетий, столетий не очень любила и, значит, не очень чтילה дарования? Прокру от них еще неизвестно сколько будет, а забот — больше, чем надо. Ничего так не боится школа с основания своего до сегодняшнего дня, как неординарности. Сидит себе тихоня. Что у него на уме, никто не знает. Но он никому не мешает ни на уроке, ни в жизни. А этот, одаренный, — того и жди, выкинет какой-нибудь неожиданный номер.

Сердце открыть — значит, заглянуть в него. Сердце, как любой сосуд: наполняется, хранит и излучает все, что удалось накопить. Школа должна позаботиться не о привычке вытирать при входе в помещение ноги, а о том продукте, который войдет в сердце, который станет достоянием, собственностью пока что мальчика, а потом и мужа. От этих накоплений зависят судьба и жизнь человека. Все уже заложено, все хранится в виде скандов (свертков), а когда и как проявится — вот вопрос. Заранее ни одна душа не ведает, во что превратятся «уроки» учителя. Это он только знает, что он ничего не делал плохого, «читая» свои уроки. А чем, каким грузом они откладывались в сердце ребенка, отрока, юноши, никто не знает, никто не ведает. Не ведает об этом и само дарование. И только через годы, в делах и событиях, вдруг проявится нечто такое, о чем никто не мог даже подозревать. Все — и доброе, и злое — приходит неожиданно, как снег на голову. Вдруг взяло и случилось. Найти «крайнего», того, кто заложил эту мину или эту драгоценность, никогда не удастся. Об этом забыл и сам «минер». Сердце впитывало, накапливало «урочную» энергию, а потом она «вдруг» взяла и вышла наружу.

Сердце — хранитель, или носитель, всего того, что связано с чувственной сферой человека, его душевной данностью. Он уже пришел мстителем или святым, только неизвестно, что из данных вариантов разовьется. А зависит это от всего настроения, который будет содержать в себе окружающий мир. И все потому, что мы все ходим под двумя знаками или лучами — Божественным или дьявольским. Луч света или угольки костра в нас уже накапливаются и готовятся вспыхнуть, но никто не знает и даже не подозревает, что же станет основой жизни. А если предположить, что то и другое в равной степени останется на всю жизнь? Вот она, роль чувственной сферы, в которую погружается пришедший в школу человек. Для одних игра остается игрой, а для других превращается в трагедию. Иначе откуда берутся девочки-убийцы? Как случается, что сыновья отправляют больных матерей в богадельню? Почему одни умирают за Родину, а другие продают ее за чечевичную похлебку? Где грани того, что называется сердечностью? Как это воспитать, не зная о том, что главный орган человека — не мозг, хранящий знания, а сердце, питающееся эликсиром добра или помоями зла. Одна крайность становится реальностью: это излучение запасов сердечной, т.е. чувственной, энергии. И получается, что все умеют чувствовать, только не чувствуют того, что делают.

Человек живет, руководствуясь двумя зовами — ума и сердца. Разум раскрывает преимущества материального мира, ищет выгоду, а сердце влечет к прекрасному, истинному и духовному. Ум меркантилен и ведет к барышу, а сердце чувственно и потому нравственно. Открытое к добру сердце делает правильный выбор в любой ситуации, не изыскивая путей к выгоде и наживе. Оно поможет найти правильный путь в трудной ситуации. Сердце позовет к подвигу, служению, отдаче. Оно почувствует, где друг, а где враг. Оно знает будущее человека и заинтересовано в том, чтобы он пришел к своему будущему, даже если путь к нему будет труден и долог.

И еще одно значение словосочетания «открыть сердце»: открыть его миру, Богу, тому Высшему, что есть в каждом человеке. Когда сердце открыто, оно способно чувствовать, оно определит, с кем общаться можно, а с кем нельзя, что делать следует, а от чего лучше уберечься. «Сердечный человек», «сердечный привет», «сердце стонет», «сердце вещун», «сердечная песня», «сердечный завет» и множество других определений знает народная мудрость. Все они указывают на один признак — порядочность, т.е. сердечность.

Понятие «знать» мы умышленно уводим из педагогического словаря, потому что оно настолько трансформировалось и забилось множеством разночитаемых понятий, что потеряло первоначальное значение. Знать — это значит уметь применять. Но когда стоят рядом знания, умения и навыки, то получается, что знать — это одно, уметь — это другое, а навыки — это третье. Если навыки — это автоматические умения, а умения — знания, то понятно, что есть знания в действии и есть навыки автоматизированного применения знаний.

Учитывая подобную неразбериху в понятиях, с одной стороны, и чувствуя более глубокий смысл понятия «ведать», с другой, нетрудно убедиться, что для одаренного человека мало знать, надо ведать, т.е. понимать истинное устройство мира, ведать о душе растений, животных, человека, проникать в тайны природы земной и высот небесных, иметь понятие о законах Природы и человеческого мира, верить в необходимости жить в мире и любви со всем окружением, не делать зла миру и себе. «Ведать» означает, что одаренный человек не должен следовать общепринятым суждениям, а должен верить только своим чувствам.

«Ведать» пришло из глубин древней, ведической культуры. Сохранилась с тех пор мудрость, собранная как в славянских, так и в индийских Ведах. Это мудрость жизни, тайна Бытия, смысл законов земных и Божественных. Законы, по которым жили наши далекие предки, называются ведическими. Они и приводят к мысли о необходимости познания всего того, что накоплено не только социальной жизнью человека, но и жизнью ведической, исходящей из понятия «ведать», т.е. знать корень, смысл изучаемого. Без этого корня теряются назначение знания и особенности его применения в жизни.

Одаренный — значит ведающий, мудрый, умелый, и это считается признаком обученности, воспитанности и образованности. Но таковым становится человек не сам по себе, а только через *накопление духа*. При этом всегда следует помнить, что первую дозу, начало духа, человек уже получил, и в жизни, поднимаясь по ступням своего очеловечивания, ему следует совершенствовать эти начала. С первоисточков Божественного духа начинаются все люди, но достигают определенного уровня только те, кто приложил старания и труды. Родители, школа могут помочь, показать путь накопления духа, увеличения и улучшения его состоя-

ния, но добиться этого может только сам человек. Происходит это в процессе продвижения по ступеням саморазвития. Любое дело, исполненное с любовью, на добро и радость другим людям, другим живым существам, приносит маленький, едва заметный, энергетический заряд. По мере продвижения по ступеням жизни эти заряды увеличиваются и превращаются в некое энергетическое поле.

Свершение или исполнение какого-то деяния напоминает трение эбонитовой палочки о лоскуток меха. Свидетельством того, что на палочке возник заряд, является притяжение к ней пылинок, пушинок, мелких кусочков бумаги. Чем больше натирать палочку, тем сильнее заряд энергии. Примерно так же происходит своеобразное прикосновение начального заряда духа (энергии) человека к другим существам мира. Такими существами могут быть камни, предметы, растения, животные, люди. Способами прикосновения могут быть мысль, слово, музыка, цвет. Науки и искусства, литература и история, философия и педагогика — все может стать своеобразным источником духа. Но лучше всего «отдает» свою энергию человеку все то, что связано с прикосновением к Высшему Разуму, Вере в Бога, Прекрасному и Благородному. На школьном уровне такими энергоносителями являются занятия, обеспечивающие интеллектуальное развитие, воспитывающие чувство прекрасного, развивающие нравственные качества личности, а также формирующие религиозные чувства.

Школа, как и семья, должна не изменить ребенка, а помочь ему измениться самому. Проще говоря, насилие над ребенком должно быть заменено потребностью делать хорошее для себя и для других. Роль школы в этом деле очень велика — примерно такая же, как и роль жизни. Все похоже и в школе жизни, и в школе — учебном заведении. В школу жизни, как и в общеобразовательную школу, люди приходят для накопления знаний и опыта, т.е. жизненного багажа. Только школа жизни учит *рассудительности* методом проб и ошибок, через страдания, а в общеобразовательной школе все дается в готовом виде. Нет никаких затруднений — воспринимай, усваивай и запоминай. На самом же деле, как в жизни, все, что человеку предстоит взять с собой в дальнюю дорогу, должно быть выстрадано, осознано сердцем. Именно в этом будет заключаться духовное воспитание одаренных ¹.

Духовное воспитание означает совершенствование духа. По утверждению русского философа И.А. Ильина, совершенствование духа осуществляется путем преодоления в себе того, что вредно и отвратительно. Дух создает новые формы и способы жизни. Освободить себя — значит, собрать все свои силы для преодоления дурных влечений. Дух есть способность извлечь себя из омута дурных соблазнов, из обыденной пошлости.

Ребенок младшего возраста уже понимает «что такое хорошо и что такое плохо». На сказочных примерах, на примерах сверстников можно формировать в ребенке чувство неприятия безобразного. С отношений к другому человеку, с повторения привычек поведения, способов жизнедеятельности создается духовное поле.

Хорошо, когда уже в семье закладывается *аристократизм духа*, когда отвергается пошлость. Пошлость, по мнению Ю.П. Азарова, — это наркотик. Она сладостна, упоительна, привязчива, как дурной мотивчик шлягера. Пошлость — это легкие победы, это снижение контроля за качеством общения. Пошлость складывается из банального употребления слов и методов, из тирании догм ².

¹ Виилма Л. Светлый источник любви. Екатеринбург : У-Фактория, 2001.

² Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства...

Духом насыщаются отношения со школьниками, когда учителя захваливают одних — послушных и бранят других — озорников. Но мало кто задумывается, что непоседливость, недисциплинированность, несогласие с насилием чаще всего связаны с одаренностью ребенка. Не из этих ли непослушных вырастают предприимчивые люди? Их озорство чаще всего связано с протестом против лишения свободы, усиления авторитарной педагогики. Их дух на подсознательном уровне протестует против насилия. Такой ученик становится негласным лидером, заводилой всех игр, «походов» по чужим огородам, организатором соревнований, кумиром для младших школьников. Зачастую он больше других читает, увлекается разными видами моделирования, любит заниматься ремонтом техники. Разве это не признак одаренности? Таких учеников можно найти в любом классе, в любой школе. Но не всегда встретится учитель, который заметит в шалуне искру Божию и попытается помочь ей (этой искре) превратиться в яркую звезду — дарование, когда дух учителя и дух ученика уравниваются, в результате чего данность хотя бы одного из многих дарований засверкает индивидуальной и неповторимой гранью Бытия.

Названные свойства и аспекты индивидуальности — сформированное мировоззрение, открытое сердце, полученное ведение и устремленный к совершенствованию дух — связаны с особенностями реального, Высшего мира, который является основой материальной действительности образования. Эта действительность проявляется в крепком здоровье, в выработанных трудовых навыках, а также в участии ребенка в творческой деятельности.

Здоровый и развитый физически ребенок — важное условие успешности развития дарования, особенно если это касается спортивной и ритмической деятельности. Развитие дарований этого плана значимо в детские и юношеские годы. Энергетический заряд, получаемый в это время, становится образом жизни на все последующие годы. Очень важно, чтобы в деятельности ребенка имел место *эффект успеха*, а тем более победы. Победитель не имеет комплексов неполноценности, это успешный человек в будущем. Не дать ему «сломаться», помочь перенести этот заряд одаренности на другие виды творческой деятельности — одна из важнейших задач учителя.

Современная школа полностью растворилась в информационно-знаниевом поле, а образование лишает возможности выходить на индивидуальный мир ребенка.

Особое место в развитии одаренности занимает фактор *свободного времени* ребенка. В первую очередь оно значимо для естественного физического развития, без которого не может быть эффективным ни умственное, ни нравственное воспитание. Человек изначально создан в гармонии всех природных сил и предназначен для этой гармонии. Без единства связей природных сил невозможно естественное развитие таланта.

Как может развиваться талант, если ученик погружается в искусственное информационно-образовательное поле? У него нет времени ни на какие личные занятия, виды деятельности, в процессе выполнения которых удовлетворяются интересы, развиваются способности, проявляются дарования. Несчастный заморыш, потерявший здоровье, испуганно выглядывает из-за горы учебников, удваивающейся каждые три-пять лет. Кому нужно такое образование? Еще совсем недавно школа называлась общеобразовательной. Общее образование и должно быть заботой школы. Такое образование — основа будущего профессионального образования. Составной частью общеобразовательной школы должно быть, как обязательное условие, физическое развитие, охрана здоровья, приобщение к здо-

ровому образу жизни. А какой образ жизни у старшеклассника, если он вынужден сидеть за столом по четырнадцать часов в сутки?

Здоровый образ жизни — это целостная система жизни, основанная на соблюдении законов Природы. Роль планет и звезд, а особенно Солнца и Луны, о чем наш современник абсолютно ничего не ведает, настолько велика, что одного этого знания хватит, чтобы сделать свою жизнь бесценно полезной для всего мира.

Несмотря на огромное количество часов, потраченных на учебу, наши школьники, особенно старшеклассники, — самые большие бездельники. Они кроме учебы ничего не знают и ничего не делают. В любой стране — США, Англии, Германии, Франции, Канаде — старшеклассники живут примерно в таком режиме: пять—шесть часов чистых занятий в школе, три—четыре часа — производительный труд официантом, почтальоном, мастером в автосервисе, работа в службе социального обеспечения, в больницах и пр. Этот труд оплачивается, что позволяет к окончанию школы скопить деньги на покупку машины, компьютерной установки, квартиры. Еще два—три часа уходит на занятия спортом, техникой, искусством.

В нашей школе дети трудом почти не занимаются. А ведь труд — это единственный способ, с помощью которого можно узнать об индивидуальных интересах школьника и на этом основании судить о его талантах и одаренности. Только при участии в конкретных видах трудовой деятельности появляется возможность формирования навыков, непревзойденного способа развития души человека. Трудовые навыки — это один из многих путей к трудоголизму, без чего не обходится ни один талант. Недаром бытует мудрость о сочетании таланта и труда: один процент таланта и девяносто девять процентов трудолюбия делают человека гениальным. К этим девяноста девяти процентам трудолюбия и нужно приучать человека с самого раннего детства. Труд обычно сопровождает человека до старости, а гения — до последней минуты жизни.

Иногда кажется: из каждого человека можно сделать гения. Нужно лишь хорошенько разобраться с его интересами и желаниями, создать условия для работы, помочь овладеть навыками ремесленного труда, а потом добиться, чтобы он стал трудоголиком. Везде, где можно, ошибившись, испортив вещь, начать все сначала, там успех обеспечен. Каков этот успех — мирового масштаба или на уровне творческого человека? Это прежде всего успех самого ребенка, получившего удовольствие и радость от своего труда и в результате узнавшего, что такое счастье. Счастье — это нечто, сделанное своими руками. Это дело, которое человек делает с удовольствием. Это то дело, которому он готов посвятить всю жизнь. К мастерству, которым овладел человек, необходимо добавить цель, чтобы она маячила где-то вдали и зажигала сердце, как путеводная звезда. У каждого — своя, но одна и самая заветная.

Все гении мира, по утверждению Джина Ландрама, достигали своей цели, преодолевая, казалось бы, непреодолимые преграды. Они были одержимыми своей идеей — своей целью. Они были немного ненормальными в стремлении к своей мечте — своей цели. Они ни перед чем не останавливались. Именно такими были все известные миру гении. Рождались слабыми, некоторые до двадцати лет не знали грамоты, мало кто получил высшее образование. Но они все невероятно настойчиво и упорно работали над собой, очень много читали, писали стихи и книги, играли на музыкальных инструментах. Это относится, в частности, к таким непревзойденным гениям, как Наполеон Бонапарт, Эдит Пиаф, Пабло Пикас-

со, Мария Монтессори, Никола Тесла. Но такими не все становятся, а может, и не надо, чтобы все такими становились. Но быть мастером «золотые руки» — пожалуй, тоже не такая уж простая идея.

Столяр, парикмахер, повар, закройщик и тысячи подобных профессий ждут своего гения. Свадебная прическа невесты тоже может быть делом рук талантливого парикмахера. Праздничный торт, запах и вкус которого останется в памяти и чувствах гостей, — для этого тоже нужен талант.

Одним словом, творчеству ребенок, а потом юноша может научиться уже в школе, уже на уроках талантливого учителя. Как и другие атрибуты образования, творчество не приходит само по себе, из воздуха или дождя. Ему следует учить и учиться, оно обязательно связано с трудом, здоровьем и духом. Приучать школьников трудиться, причем трудиться духовно, интеллектуально и физически, — пренебрежимое дело. Все виды труда способствуют накоплению духа (энергии), а дух становится условием пробуждения дарования. Но если уж оно пробудилось, его необходимо развивать и совершенствовать.

Список использованной литературы

1. Азаров, Ю.П. Тайны педагогического мастерства [Текст] : учеб. пособие / Ю.П. Азаров. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004.
2. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен [Текст] : курс лекций / Е.П. Белозерцев. — СПб. : Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004.
3. Виилма, Л. Светлый источник любви [Текст] / Л. Виилма. — Екатеринбург : У-Фактория, 2001.
4. Ильин, И.А. Собр. соч. [Текст] : в 10 т. — Т. II, кн. 1. / И.А. Ильин. — М. : Эксмо, 2006.

Н.А. Фомина, О.В. Теняева

ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МАЛЬЧИКОВ-ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Представлены результаты исследования ответственности как системного свойства личности мальчиков-подростков, проявляющих девиации в поведении. Проанализированы количественная выраженность и соотношение содержательно-смысловых (мотивационных, когнитивных и продуктивных), а также инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных) характеристик ответственности, корреляционная и факторная структуры данного свойства.

подросток, девиантное поведение, ответственность, системное свойство личности, содержательно-смысловая характеристика, инструментально-стилевая характеристика, структура ответственности, корреляционная структура, факторная структура.

Подростковый возраст, как известно, является особой фазой психического развития человека, одним из важнейших периодов преобразования личности, эта-

пом становления ее самосознания, самооценки, психологической зрелости как сознательной регуляции собственного поведения, формирования волевых свойств.

В этом возрасте часто возникают патологические формы поведения, являющиеся следствием психических нарушений или нарушений социальной адаптации. Одним из проявлений дезадаптированности подростков является девиантное поведение, рассматриваемое как устойчивая неприспособленность к влияниям окружения, как результат неуспешного личностно-сценарного построения жизнедеятельности, являющееся деструктивным как для личности, так и для общества в целом. Особенности личности подростка с отклоняющимся поведением — двойственность мировоззренческих взглядов, несамостоятельность в принятии решений при ярко выраженном стремлении к неформальному групповому общению и поведению. Они хотели бы быть умными, добрыми, честными и сильными людьми, но ничего не делают для того, чтобы стать такими. Их слова часто расходятся с делом, они употребляют различные психоактивные вещества, несмотря на то что считают алкоголизм и наркоманию серьезной проблемой.

Одним из важнейших свойств личности, позволяющим ей справляться с требованиями окружающей действительности, согласовывать эти требования с собственными желаниями, является ответственность. Воспитание ответственности, как и личности в целом, происходит в течение всей жизни человека. С самого раннего детства, получая за свои поступки поощрения или взыскания, ребенок приучается к ответственному поведению. Однако особое значение для формирования волевых свойств, к которым относится и ответственность, имеет подростковый возраст. У подростков появляется чувство взрослости как потребность быть признанными и принятыми в мире взрослых, для чего они учатся следовать не собственным интересам, а необходимым требованиям окружающей действительности. Чувство ответственности проявляется у них в глубоком эмоциональном ощущении своей принадлежности к обществу, в глубоко личном принятии его ценностей и идеалов.

Далее представлены результаты исследования ответственности 42 мальчиков-подростков в возрасте 12—16 лет, проявляющих отклонения в поведении.

Данное свойство рассматривалось в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова в единстве инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых составляющих. Инструментально-стилевые характеристики позволяют оценить постоянство стремления к ответственному поведению или, напротив, его неустойчивость (эргичность / аэргичность динамического компонента), модальность эмоциональных переживаний в процессе реализации ответственности (стеничность / астеничность), тип саморегуляции проявлений ответственности (интернальность / экстернальность), а содержательно-смысловые — направленность мотивации (социоцентричность / эгоцентричность), сферу приложения результата ответственных действий (предметная и субъектная сферы), степень осознанности ответственности (осмысленность / осведомленность)¹.

Анализ выраженности и соотношения переменных различных компонентов ответственности у мальчиков-подростков, проявляющих девиации в поведении,

¹ Крупнов А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. М. : РУДН, 1993.

позволил сделать вывод о том, что в *содержательно-смысловом аспекте* их ответственности доминирует гармоническая переменная продуктивного компонента (предметность), а в *инструментально-стилевом* — агармонические переменные регуляторного (экстернальность) и динамического (эргичность) компонентов. Значимых различий между гармоническими и агармоническими переменными мотивационного, эмоционального, когнитивного и рефлексивно-оценочного компонентов данного свойства не обнаружено, хотя социоцентричность чуть более выражена, чем эгоцентричность, и заметна тенденция к простой осведомленности о нем (табл. 1).

В *корреляционной структуре* ответственности этих подростков выявлено 18 положительных связей: 3 из них — между переменными содержательно-смыслового аспекта, 6 — инструментально-стилевого и 9 — межаспектных связей. В *содержательно-смысловом аспекте* две корреляции образовала социоцентричность (с осмысленностью и предметностью) и одну — осведомленность (с субъектностью).

Т а б л и ц а 1

Особенности ответственности мальчиков-подростков с девиантным поведением

Компоненты	Значения переменных		
	средние	t критерий Стьюдента	уровень значимости различий (P)
Динамический: эргичность аэргичность	36,69 46,42	- 3,498	0,01
Мотивационный: социоцентричность эгоцентричность	38,47 37,26	0,692	—
Когнитивный: осмысленность осведомленность	37,9 41,4	- 1,636	—
Продуктивный: предметность субъектность	42,85 38,14	2,153	0,05
Эмоциональный: стеничность астеничность	44,69 44,88	- 0,113	—
Регуляторный: интернальность экстернальность	34,3 43,64	- 4,229	0,001
Рефлексивно-оценочный: операциональные трудности эмоционально-личностные трудности	37 34,9	1,235	—

Примечание. Жирным шрифтом выделены значимые различия.

В инструментально-стилевом блоке наибольшее количество связей образовала стеничность: с эргичностью, астеничностью, экстернальностью и личностными трудностями. Кроме того, эргичность коррелирует с аэргичностью, астеничность — с экстернальностью. Межаспектных связей больше всего образовали невысокая эргичность с также не очень выраженными осмысленностью и социоцентричностью и с предметностью. Положительно связаны предметность с эргичностью и стеничностью, эгоцентричность — с операциональными трудностями и экстернальностью, астеничность — с субъектностью; отрицательно связаны предметность с аэргичностью, высокая аэргичность — с осмысленностью (рис.1).

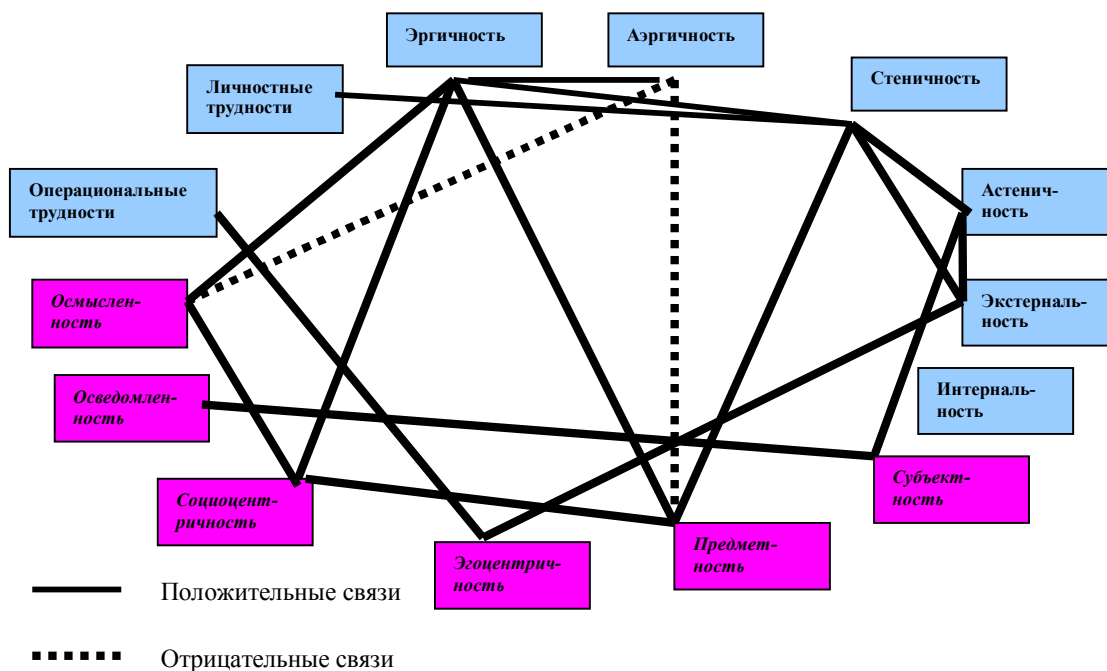


Рис. 1. Корреляционная структура ответственности мальчиков-подростков с девиантным поведением

Эти данные свидетельствуют о том, что мальчики-подростки с девиантным поведением часто необязательны в выполнении ответственных поручений, отказываются или не спешат их выполнять, не хотят брать на себя ответственность за их выполнение, склонны избегать ответственности в случаях, когда есть такая возможность, часто ссылаясь при этом на неблагоприятные обстоятельства, требуют постоянного контроля со стороны взрослых, несмотря на то что чаще всего их ответственное поведение реализуется в предметно-деятельностной сфере для получения каких-либо общих результатов, способствующих налаживанию дружеских отношений в группе сверстников. При этом часть их, даже берясь за выполнение ответственного поручения, с тем чтобы добиться личной выгоды, не осознает тех ограничений, которые ответственность накладывает на человека. Кроме того, они не видят ничего плохого в том, чтобы в случае неудачи поискать виноватых среди окружающих или объяснить ее неблагоприятными обстоятельствами.

В факторной структуре их ответственности были выделены 3 фактора (табл.2).

Т а б л и ц а 2

Факторная структура ответственности мальчиков подросткового возраста с девиантным поведением

Переменные	Значение факторов		
	Ф 1	Ф 2	Ф 3
Эргичность	0,89		
Аэргичность	-0,524		
Социоцентричность	0,572		
Эгоцентричность			0,996
Осмысленность	0,638		
Осведомленность			
Предметность	0,581		
Субъектность		0,54	
Стеничность	0,532	0,712	
Астеничность		0,508	
Интернальность			
Экстернальность		0,556	
Операциональные трудности			0,522
Эмоционально-личностные трудности		0,543	

В *первый осмысленно-динамический фактор*, или *фактор ответственности*, вошли такие гармонические переменные обоих аспектов, как эргичность (с наибольшим атомным весом), осмысленность, предметность и социоцентричность, а также стеничность и аэргичность (с отрицательным знаком). *Второй эмоционально-стилевой фактор* составили в большинстве своем инструментально-стилевые характеристики ответственности: обе переменные эмоционального компонента (причем стеничность с наибольшим весом), эмоционально-личностные трудности и экстернальность, а также субъектность. *Третий эгоцентричный фактор* — эгоцентричность и операциональные трудности при реализации ответственности.

Как видим, невысокое стремление к ответственному поведению у подростков с девиантным поведением связано с такими содержательно-смысловыми характеристиками ответственности, как осмысленность, социоцентричность, эгоцентричность и предметность, а также с ее эмоционально-стилевыми особенностями и операциональными трудностями.

Возможно, это объясняется значимостью и большей или меньшей осмысленностью для всех подростков интересов и мотивов группы сверстников, а соответственно результатов проявления ответственного поведения в общественной сфере. Как известно, в подростковом возрасте основными мотивами коммуникативно-личностной деятельности являются стремление определить свое место в группе, осознание своего «я», сравнение своих качеств с качествами окружающих людей, анализ своих поступков с точки зрения одобрения этих поступков значимыми для подростка людьми. По-

скольким подросткам необходимо общественное признание результативности их деятельности, они сознательно и с удовольствием принимают участие в мероприятиях, обладающих значимостью для референтной группы, осознают необходимость ответственного поведения, переживают положительные эмоции в ходе его реализации, хотя неудачи в коллективной деятельности склонны оправдывать внешними обстоятельствами, а не собственными промахами.

В то же время безответственное поведение мальчиков, проявляющих девиации в поведении, часто определяется различного рода трудностями в процессе его реализации, недостаточным доверием со стороны окружающих.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют сделать вывод о том, что для усиления ответственности подростков с девиантным поведением необходимо увеличивать количество стенических эмоций в процессе их ответственной деятельности, формировать более осознанное отношение к ответственности за свои действия и стремление к достижению общественно значимых результатов в процессе реализации ответственности.

А поскольку с низким уровнем ответственности за совершенные поступки (ее азгичностью), недостаточно активной регуляцией ответственного поведения (экстернальностью), возможно, связаны девиации в поведении у мальчиков-подростков, гармонизация этого важнейшего нравственно-волевого свойства их личности будет способствовать формированию способности выполнять общепринятые нормы жизни в социуме.

Список использованной литературы

1. Крупнов, А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности [Текст] / А.И. Крупнов. — М. : РУДН, 1993.



Стратегия развития высшего образования

Ю.Н. Фирсова, А.К. Воловик

ЕВРОПЕЙСКАЯ РЕСТРУКТУРИЗАЦИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Анализируется процесс реструктуризации западноевропейского высшего образования в рамках Болонского процесса, рассматриваются положительные и отрицательные результаты внедрения в практику руководства западными вузами идей нового менеджмента в бюджетной сфере, заимствованных из сферы бизнеса. Обсуждается опасность потери академической и научной традиции классических университетов под давлением тенденции к коммерциализации высшего образования.

высшее образование, глобализация, реструктуризация, новый менеджмент, бюджетная сфера, академические ценности, университетские традиции, рынок образовательных услуг.

Основными характеристиками современного хода глобализации являются: сближение и взаимосвязь мировых экономик (в перспективе — создание единой глобальной экономики), либерализация рынков, развитие информационных и коммуникационных технологий, новые модели социального взаимодействия (в частности, Интернет), создание новой глобальной культуры, перенос системы рыночных отношений в некоммерческие области (внедрение принципов нового менеджмента в бюджетной сфере — NPM¹), возрастающая роль международных организаций — Всемирной торговой организации (ВТО), Международного валютного фонда (МВФ), Всемирного банка.

В последние годы феномен глобализации обсуждается много, но отношение мирового сообщества к этому явлению очень неоднозначно. Глобализация стала общим понятием для целого ряда экономических и политических направлений, имеющих общемировой характер. Ее влияние сказывается во многих сферах — в бизнесе, культуре, образовании. При этом заметны как положительные, так и отрицательные стороны этого явления. Большой интерес для нас представляют анализ влияния процесса глобализации на системы образования европейских стран и возможные перспективы их развития, поскольку Россия активно встраивает свою систему высшего образования в формат зарубежных аналогов. Становится актуальной необходимость уточнения понятия «глобализация» и ее основных характеристик в европейском толковании.

В работах иностранных ученых глобализация определяется как «процесс, движимый технологией и идеологией, в котором географические расстояния те-

¹ NPM — New Public Management (*англ.*) — новый менеджмент в бюджетной сфере.

ряют свою значимость для культурных и экономических отношений»¹, как «интенсификация социальных отношений по всему миру, которая связывает удаленные друг от друга области таким образом, что местные события определяются происходящим за многие километры от них» (Гиденс), «интеграция мировой экономики» (Гилпин), «компрессия места и времени» (Харви)² или «победа стихийно-рыночного капитализма»³.

Возникновение феномена глобализации связывают с рядом причин: конец холодной войны, падение социалистических режимов в Восточной Европе, прекращение идеологической борьбы между сторонниками капитализма и коммунизма, культурная революция и бурное развитие коммуникационных и информационных технологий. Однако многие исследователи (в частности, Скотт, Дикен) считают, что и до указанных событий на определенных исторических этапах мир испытывал на себе влияние данного феномена — это период Римской империи, ранние фазы колонизации, XIX век, когда сложилась мировая экономика и культура, период с 1880 года до Первой мировой войны.

Глобализационные процессы все больше охватывают системы высшего образования западноевропейских стран. Активную роль в продвижении идей глобализации играют международные организации, в частности, ВТО. Новый этап международного взаимодействия в сфере образования связан с заключением Генерального соглашения по торговле услугами (ГАТС), в котором образование признается одной из двенадцати изначальных услуг, а высшее образование — одним из пяти подсекторов образования. В соглашении устанавливаются определенные правила и условия либерализации и регулирования торговли этими услугами, что вызвало бурную полемику в академическом сообществе. Главные опасения связаны с тем, что ВТО является торговой организацией и не обладает какой-либо компетенцией в образовательной сфере, а это может крайне негативно отразиться на организации деятельности в данной сфере.

В рамках Болонского процесса, университеты постепенно становятся автономными заведениями, вынужденными самостоятельно зарабатывать деньги на собственные нужды, так как государственное финансирование постепенно снижается. В то же время либерализация рынков, подразумеваемая глобализацией, затрагивает и рынок образовательных услуг, поэтому на нем появляются новые игроки: на региональные рынки приходят учебные заведения из других стран. Так, рынок стран Восточной Европы в силу того, что его собственная образовательная инфраструктура недостаточно развита, становится притягательным для иностранных университетов⁴. Крупнейшими образовательными провайдерами в мире, как известно, в настоящий момент являются США, Англия и Австралия. Англосаксонская образовательная система имеет ряд неоспоримых достоинств: гибкую систему ученых степеней, дифференцированный подход к плате за обучение, правительственную поддержку международных рыночных стратегий, развитое дистанционное обучение. Ряд западноевропейских стран (Герма-

¹ Eliassen K., Sitter N. Understanding Public Management. London, 2008. С. 17.

² Там же. С. 18.

³ Скотт П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации // Высшее образование в Европе. 2003. Т. XXVIII, №. 3. URL : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html

⁴ Воловик А.К. Западноевропейское высшее образование в парадигме нового менеджмента в бюджетной сфере (NPM) // Психолого-педагогический поиск. 2009. № 4 (12). С. 75—88.

ния, Франция) также стремится сделать свое образование максимально привлекательным для студентов из других стран.

Глобализация ведет к возникновению между университетами ожесточенной конкуренции, так как каждый из них предпринимает меры для привлечения максимального количества студентов. Академическое сообщество больше не обладает монополией на принятие решений в образовательной сфере. Появляются новые способы организации учебного процесса — такие, как виртуальные университеты, корпоративные университеты, частные университеты, кампусы, открываемые университетами в других странах. Возникают новые виды партнерских отношений и административных договоренностей (породнение, франчайзинг) с местными компаниями и образовательными учреждениями. Практика международного предоставления образовательных услуг привела к появлению ряда новых терминов — «образование без границ», «транснациональное», «межграницное» и «трансграницное» образование. Суть этих понятий примерно одинакова: увеличение количества программ, доставляемых дистанционными и электронными способами, приводит к исчезновению географических границ. Интернет позволяет студентам получать образование по всему миру. При этом именно образовательные провайдеры, работающие в Интернете, ведут самую агрессивную политику «в попытке получить доход с продажи товаров с низкой предельной себестоимостью, которые можно доставлять студентам всего мира»¹.

Четких методов регулирования деятельности подобного рода учебных заведений в Европе пока не выработано, поэтому остро встает вопрос о качестве образования, предоставляемого как новыми провайдерами образовательных услуг, так и традиционными университетами, проводящими серьезные изменения в организации академической деятельности. В настоящее время европейские страны пытаются создать механизмы, с помощью которых можно регулировать предоставление образовательных услуг. Прежде всего это регистрация и лицензирование провайдеров из других стран, аккредитация вузов. Необходимо создать такие условия, в которых желающие получить образование смогут быть уверены в его качестве и соответствии получаемых квалификаций определенным стандартам, так как самостоятельно определить уровень компетенции провайдера для студентов достаточно сложно. Чаще всего выбор делается, ориентируясь на рекламу учебного заведения и стоимость услуг.

Одной из тенденций глобализации в образовании является возрастающая академическая мобильность студентов. Если раньше институты обладали региональной монополией, так как привлекали в основном студентов, живущих в той области, где находятся данные учебные заведения, то в 80-х годах XX века это ушло в прошлое. Теперь студенты готовы ехать в другой город, в другую страну для получения образования на более выгодных условиях. В перспективе студенты также получают возможность переходить с одного курса на другой, перемещаясь между системами образования всех государств, которые подписали Болонскую декларацию.

Глобализация рынка труда способствует увеличению спроса на программы, преподаваемые на английском языке. Кроме того, студенты выбирают те учебные заведения, которые выдают дипломы, котирующиеся во многих странах. В настоящее время более миллиона иностранных студентов обучаются в Европе и США, и их число постоянно увеличивается². Те суммы, которые они платят за

¹ Маркс Д. Смысл базового высшего образования в контексте конкуренции на рынке образовательных услуг // Высшее образование в Европе. 2007. № 2—3. — URL : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html

² Pawlowski K. Rediscovering Higher Education in Europe, Bucharest, 2004. С. 43.

свое обучение, становятся важным источником доходов для университетов, поэтому учебные заведения заинтересованы в привлечении студентов из-за рубежа. В этой связи возникает ряд проблем, о которых все громче заявляют критики глобализации. С одной стороны, студенты из менее развитых стран имеют возможность получить образование в учебных заведениях мирового уровня и впоследствии использовать полученные знания в своей стране, но с другой, велик риск того, что они останутся работать там, где обучались, или ими заинтересуются международные компании. Данная тенденция способствует так называемой «утечке мозгов» и снижает интеллектуальный потенциал стран, остро нуждающихся в квалифицированных специалистах. Таким образом, становится очевидным, что глобализация в области высшего образования выгодна развитым странам, где расположены крупные университеты. Учебные заведения, находящиеся в более бедных странах, становятся менее конкурентоспособными на образовательном рынке.

Ведущие представители профессорско-преподавательского состава также стремятся работать в лучших условиях, поэтому в учебных заведениях мирового уровня собираются первоклассные специалисты. Здесь они получают возможность эффективно заниматься исследованиями, так как на это выделяется необходимое финансирование, есть доступ ко всем необходимым ресурсам и новые идеи быстро апробируются на практике.

Академическая глобализация подразумевает унификацию содержания образовательных программ, с тем чтобы обеспечить трансфер студентов из одного вуза в другой. Это, в свою очередь, ведет к тому, что утрачиваются национальные традиции преподавания ряда дисциплин, изменяется роль преподавателя в учебном процессе: она становится менее творческой, ее функции становятся сходными с манипуляциями работников наемного труда.

Научно-исследовательская работа, которую ведут университеты, также испытывает на себе влияние глобализации. Во-первых, все меньше внимания уделяется вложениям в фундаментальную науку, так как предпочтение отдается прикладным исследованиям, имеющим значимость на рынке и приносящим учебным заведениям дополнительные доходы. Во-вторых, если раньше университеты ориентировались на местных предпринимателей и менеджеров, которые обращались к ним для проведения экспертиз, исследований и прочих услуг, то теперь их клиенты способны выбирать лучшие вузы мира для совместной работы¹. Конечно, для крупных университетов, расположенных в развитых странах, это выгодно, однако для более слабых университетов данный факт является серьезной угрозой, так как, лишившись финансовой поддержки, они будут сворачивать собственную исследовательскую деятельность. Тот факт, что переход на принципы NPM предполагает обязательное сокращение финансирования университетов со стороны государства, для многих небольших институтов может стать фатальным.

Безусловно, менее развитые страны более уязвимы перед глобализацией. Поэтому им следует проводить грамотную образовательную политику: создавать региональные образовательные центры, предоставлять студентам стипендии, предлагать курсы и программы на английском языке, что также будет способствовать привлечению иностранных студентов. Отвечая потребностям глобализации, университеты должны запускать международные учебные программы и курсы

¹ Pawlowski K. Rediscovering Higher Education...

и заниматься исследовательской деятельностью совместно с институтами из других стран.

Также негативным аспектом глобализации является потенциально отрицательное влияние на традиционные образовательные ценности отдельных стран. Они находятся под угрозой, поскольку деятельность университетов становится все более коммерциализированной. Высшее образование превращается в своего рода придаток бизнеса, и существует риск того, что, стремясь самостоятельно зарабатывать деньги, университеты будут скорее заинтересованы в получении сиюминутной прибыли, нежели в развитии фундаментальных академических ценностей¹. К академическим ценностям традиционно относят «критическое мышление, интеллектуальную свободу, неприкладную науку, преданность интересам подлинного знания»². Отметим, что эти ценности универсальны для всего мирового образовательного сообщества.

При обсуждении академических ценностей и организации академической деятельности в эпоху глобализации выделяют, как правило, три основные тенденции, угрожающие академическим ценностям в их традиционном понимании³:

1. Возникает новая концепция высшего образования и науки. Они становятся элементами более широкой «индустрии знаний». Если ранее высшее образование считалось «общественным благом», а научные исследования — «общественной деятельностью», то сейчас, когда государство поощряет университеты в поиске новых источников доходов, происходит стирание различий между частным и общественным, а общественное уже не важнее личного.

2. Растет упор на профессиональное, прикладное образование. В мире повышается спрос на программы по бизнесу, менеджменту, компьютерным технологиям, но падает популярность гуманитарных и естественных наук. Студенты стремятся получить прикладные знания, которые помогут им при трудоустройстве, у них появляется потребительское отношение к образовательному процессу, что негативно сказывается на традиционных академических ценностях.

3. Развиваются новые исследовательские парадигмы, а также новые схемы организации высшего образования. Научные исследования становятся ориентированными на рынок, финансируются только коммерчески выгодные проекты, неприкладная наука отходит на второй план. Под влиянием компьютерных технологий появляются новые методы преподавания.

Кроме того, в современных условиях новые научные разработки в сферах, связанных с производством, имеют коммерческую ценность, поэтому нередко результаты научной деятельности не публикуются целиком до момента их внедрения или публикуются частично и поэтому не могут быть оценены «другими представителями академического сообщества, что необходимо для поддержания стандартов»⁴.

Изменения, происходящие в области академических ценностей, находят свое отражение и в организации академической деятельности. Появляются новые предметы, растет популярность междисциплинарных программ и курсов, возни-

¹ Vught von F. Internationalization and Globalization in European Higher Education // UVESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, November 29 — December 1, 2006. CHEPS : University of Twente, the Netherlands, 2006. С. 7.

² Скотт П. Академические ценности...

³ Там же.

⁴ Маркс Д. Смысл базового высшего образования...

кают новые формы проведения занятий и способы передачи содержания образовательных программ (например, дистанционные или виртуальные). При этом задачи и функции профессора или лектора сузились, в то время как «новые» эксперты — библиотекари, любые информационные менеджеры, консультанты — играют весьма значительную роль в процессе доставки продуктов академической деятельности. В то же время академическая деятельность стала более контролируемой и подотчетной, причем на всех уровнях: поставленные в жесткие рамки преподаватели должны отчитываться о результатах своей работы на уровне факультетов, руководство вузов требует данных о деятельности кафедр и подразделений, а сами члены руководства должны ежегодно отчитываться перед наблюдательными советами, созданными при университетах с целью надзора и администрирования, контроля деятельности ректора и проректоров.

Изменяется и традиционная структура высшего учебного заведения. Помимо общепринятого деления на кафедры и факультеты появляются новые формы внутренней организации университетов: междисциплинарные и исследовательские институты, кафедры непрерывного образования и повышения квалификации, технологические подразделения. Это также приводит к тому, что работники вспомогательных служб — библиотек, лабораторий, информационных и компьютерных центров — становятся так же важны для академической деятельности, как и профессорско-преподавательский состав. Вследствие этого расшатывается и видоизменяется традиционная ролевая иерархия, основанная на главенстве академических функций. А ведь до сих пор успешность академических карьер оценивалась исходя из достижений в исследовательской сфере. Все чаще разработка новых программ и курсов осуществляется не отдельными деятелями, а командами, в которые входят представители разных подразделений вуза. С одной стороны, это способствует развитию командного духа, что положительно сказывается на деятельности коллектива, однако с другой, — уменьшается личный вклад ученого в науку.

В настоящее время глобализация оказывает влияние на всю мировую образовательную систему, и это следует учитывать при проведении реформ по реструктуризации образования как в западноевропейских странах, так и на постсоветском пространстве. Европа не может противостоять влиянию глобализации, так как образовательные провайдеры извне (особенно из США) будут увеличивать свое присутствие на образовательных рынках других стран, предлагая востребованные на сегодняшний день университетские курсы и программы на максимально выгодных для студентов условиях.

Глобализация все больше усиливает конкуренцию на рынке образовательных услуг, и лишь те университеты, которые ее не испугаются, смогут успешно работать в будущем. Для крупных университетов, находящихся в развитых странах и сумевших добиться значительной автономии, глобализация предлагает новые возможности, воспользовавшись которыми, им удастся упрочить свои лидерские позиции на образовательном рынке. Более слабые университеты уязвимее перед тенденциями глобализации, так как менее конкурентоспособны. Однако, на наш взгляд, глобализацию нельзя считать ни благом, ни угрозой для системы образования, это скорее вызов, на который каждому университету предстоит дать собственный ответ.

Задача европейских высших учебных заведений состоит в том, чтобы суметь занять правильную нишу на бурно меняющемся рынке, предложив студен-

там образование, основанное на традиционных академических ценностях, но учитывающее все современные изменения и тенденции. Глобализация ставит перед системой высшего образования очень сложные задачи, и только решив их, европейские университеты смогут быть конкурентоспособными в мире.

Выразим надежду, что университеты, проводя изменения в силу складывающихся обстоятельств, постараются сохранить те положительные стороны, которые характеризовали их в прошлом. Вероятно, возникнут определенные сложности с тем, чтобы соединить возможности, которые предлагает глобализация, с уже накопленным академическим и исследовательским опытом, однако не стоит относиться к этому излишне пессимистично. Университеты могут работать в новой среде, помня о принципах классического образования, что доказывает опыт таких западноевропейских стран как Англия, Австрия, Голландия, где, на наш взгляд, удалось сохранить баланс между принципами классического образования и новыми тенденциями в образовательной сфере. Г. Верри указывает на необходимость «...беречь и хранить академические ценности не как хрупкое напоминание о дорогом нашему сердцу прошлом, а как ценности, которые нуждаются в обновлении, потому что они жизненно важны для общества — теперь больше, чем когда-либо»¹.

Список использованной литературы

1. Верри, Г. Чем глобализация грозит академии? [Электронный ресурс] / Г. Верри // Высш. образование в Европе. — 2003. — Т. XXVIII, №. 3. — Режим доступа : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html
2. Воловик, А.К. Западноевропейское высшее образование в парадигме нового менеджмента в бюджетной сфере (NPM) [Текст] / А.К. Воловик // Психолого-педагогический поиск. — 2009. — № 4 (12). — С. 75—88.
3. Маркс, Д. Смысл базового высшего образования в контексте конкуренции на рынке образовательных услуг [Электронный ресурс] / Д. Маркс // Высшее образование в Европе. — 2007. — № 2—3. — Режим доступа : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html
4. Скотт, П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации [Электронный ресурс] / П. Скотт // Высшее образование в Европе. — 2003. — Т. XXVIII, №. 3. — Режим доступа : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html
5. Eliassen, K. Understanding Public Management [Text] / K. Eliassen, N. Sitter. — London, 2008.
6. Pawlowski, K. Rediscovering Higher Education in Europe [Text] / K. Pawlowski. — Bucharest, 2004.
7. Sporn, B. Convergence or Divergence in International Higher Education Policy. Lessons from Europe [Electron recourse] / B. Sporn. — Vienna University of Economics and Business Administration — Режим доступа : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpfp0305.pdf>
8. Thurow, L. Why Are the Fears of Globalization So High? [Electron recourse] / L. Thurow. — Режим доступа : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/FFP0501S.pdf>
9. Vught von, F. Internationalization and Globalization in European Higher Education [Text] / F. von Vught // UVESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. November 29 — December 1, 2006. — CHEPS: University of Twente, the Netherlands, 2006.

¹ Верри Г. Чем глобализация грозит академии? // Высш. образование в Европе. 2003. Т. XXVIII, №. 3. URL : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В УНИВЕРСИТЕТЕ

Концепция проектирования программно-методического обеспечения основана на представлении о профессорско-преподавательском составе как субъекте, способном к самоорганизации своего восхождения к «акме» — вершине профессионально-личностного саморазвития за счет самоактуализации человеческого потенциала, лежащего в основе формирования и обогащения профессиональной компетентности и педагогической культуры.

вуз, профессиональное образование, содержание образования, проектирование, программно-методическое обеспечение.

Продуктивность образовательного процесса в вузе зависит от целого ряда факторов, к числу которых принадлежит качество программно-методического обеспечения. Известно, что творческая деятельность по созданию образовательных программ, их методического сопровождения выступает одним из ведущих условий развития профессиональной компетентности преподавателя. Задача обеспечения качества образовательного процесса посредством интеграции его содержательной и процессуальной составляющих актуальна и по следующей причине. Согласно Приказу Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 30.09.2005 № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений» в содержание критериев государственной аккредитации, используемых при экспертизе показателей деятельности высших учебных заведений различных видов, входит 100 %-я обеспеченность учебно-методическими комплексами (УМК) учебных дисциплин основных образовательных программ». В связи с этим возникает необходимость рассмотрения проблемы проектирования УМК. Но вначале попытаемся определить назначение УМК, его содержание и структуру.

Учебно-методический комплекс — это *педагогический проект* реализации учебной дисциплины, который представлен в форме рабочей программы, т.е. краткого описания содержания, структуры, процесса (системы планируемых и реализуемых действий), необходимых условий и средств для достижения качества профессиональной подготовки выпускника по конкретной специальности / направлению. Тем самым УМК предстает как проект содержания и методического инструментария, разработанный в логике «ориентации на конечные результаты» подготовки обучающихся с опорой на Государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению / специальности.

Известно, что «проект» в переводе с латинского «projectus» означает брошенный вперед, т.е. план, замысел в виде прообраза объекта. В проекте на передний план выносятся замыслы, идеальные построения, затем определяются этапы создания нового. Дж. К. Джонс образно определил сущность такого подхода: «от планирования продукта к планированию процесса». В.П. Беспалько подчеркивает, что проект учебного процесса должен гарантировать эффект обучения. Самое широкое понятие проекта, по мнению исследователя, состоит в создании оптимальной педагогической системы, самое узкое — в пошаговом описании учебной процедуры в обучающей программе. Рассматривая отличие проекта от плана, ученый отмечает: «Проект может быть одинаково успешно реализован любым педагогом, а план не обладает свойством однозначности

реализации даже его создателем». В.П. Беспалько считает план «первым шагом проекта». В его трактовке проект предстает как «многошаговое планирование».

По мнению В.И. Слободчикова, образовательный проект должен содержать «оформленный комплекс инновационных идей» (в содержании, технологиях, условиях деятельности). В основе образовательного проекта — идея, достигшая высокой степени объективности, полноты, конкретности и в то же время нацеленная на практическую реализацию. Следовательно, чтобы проект был реализован, необходимы, во-первых, конкретное, целостное знание об объекте проектирования; во-вторых, стремление к практической реализации проекта, к его материальному воплощению; в-третьих, определение цели, плана действия субъектов, плана изменения ими объекта. Рождение идеи и реализация проекта должны в обязательном порядке подкрепляться убежденностью человека в истинности идеи, его волей, целеустремленностью, эмоциональным подъемом. Без горения человеческой души не рождаются научные идеи, не реализуется ни один даже самый хороший проект. Проект должен прожить с человеком определенный отрезок времени и стать очеловеченным. Очеловечение образовательного проекта происходит и в том случае, когда в его основе — ценности, ориентированные на удовлетворение сущностных потребностей личности в саморазвитии, в обогащении культуры.

Назначение педагогического проектирования УМК — поиск путей претворения в реальную образовательную практику предвидимых (прогнозируемых) процессов. Он основывается на том, что будет осуществимо завтра, а не на базе того, что было осуществимо вчера и даже сегодня. В самом общем понимании проектирование есть промышление того, что возможно, и того, что должно быть. Эти два момента, на наш взгляд, принципиально важны, так как позволяют отличить разработку проекта содержания учебной дисциплины (детализацию исходной идеи) от собственно проектирования, т.е. реализации и рефлексивного соотнесения его последствий с исходным замыслом. Главный вопрос такого подхода: легко или трудно субъекты «будуществования» преодолевают порог между «сегодняшними» и «завтрашними» вариантами организации образовательной среды, насколько способны они к выходу за пределы собственного субъективного опыта и ориентации на опыт других. И еще один принципиальный момент: реализация такого подхода невозможна в условиях традиционно сложившейся парадигмы мышления, когда предполагается алгоритм и по нему осуществляется деятельность.

Сущность новых взглядов на проектирование состоит в коллективном самоизменении (изменении «смыслов») и изменении своего отношения к своему жизненному, профессиональному опыту. Педагогический проект предстает как своего рода философия, маршрут, технология мотивированного вхождения субъекта в образовательную деятельность, технология ее самоорганизации и позитивного поступательного движения к поставленной цели, достижение которой ведет к освоению новых маршрутов.

Обращение к педагогическому проектированию связано с тенденциями тех изменений, которые происходят в современном образовании. То, что Закон РФ «Об образовании» предоставляет большую свободу образовательным учреждениям, образовательным системам в разработке собственных образовательных программ, признает необходимость гибкого учета в этих программах региональных социокультурных особенностей, предполагает обращение в процессе проектирования к педагогическому творчеству.

«Проект УМК учебной дисциплины» — это понятие, которое может быть использовано для обозначения и оформления инновационного замысла, инициативы или

возникшей в практике высшего профессионального образования (ВПО) новации в отношении построения содержания образовательных программ, учебных предметов, учебного материала, оформления программы предстоящей деятельности по реализации разработанного содержания. Иными словами, проект УМК — это оформленный комплекс инновационных идей в отношении определения и формирования системы профессиональных знаний, умений, навыков выпускника вуза, развития опыта его творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к людям, миру, образованию, своей профессии и пр. Важно помнить о «жизненном цикле» проекта — промежутке времени между появлением проекта и моментом его «ликвидации», т.е. исчерпывающего решения задач, целей, замыслов проекта и осознания необходимости перехода к новому проекту (проектированию).

В концепции Л.И. Новиковой «жизненный цикл» проекта коррелирует с этапами развития воспитательной системы. Этот феномен важен тем, что он акцентирует время реализации проекта (не сроки планирования, а сроки видимого будущего), что в педагогическом проектировании практически не представлено. Можно предположить, что жизненный цикл проекта УМК соотносится с эффективностью его реализации в рамках выполнения социальных требований к профессиональной подготовке специалиста. Процесс проектирования УМК учебной дисциплины предполагает единство двух видов деятельности — создание модели проекта и обеспечение реализации проекта. Таким образом, мы выходим на следующие виды документов: собственно проект-концепцию содержания основной образовательной программы ВПО по специальности / направлению, проект-концепцию содержания рабочей программы учебной дисциплины, их реализационные блоки (моделирование, конструирование, регулирование) и блоки ресурсного обеспечения (нормативно-правового, материально-технического, управленческого, финансово-экономического и других).

В представлениях о результатах педагогического проектирования УМК следует обратить внимание на изменения в профессионально-личностном саморазвитии субъектов проектирования и уровне сформированности их профессиональной компетентности; в системном построении взаимосвязи процессов развития, учения, обучения студентов и обеспечения качества их профессиональной подготовки.

Педагогическое проектирование в столь феноменальной образовательной сфере, как ВПО, является ведущей деятельностью, что обусловлено степенью важности профессионально-личностного саморазвития субъектов образовательного процесса, социального заказа в адрес вуза, личностной и социальной значимостью ее ожидаемого результата, сложностью профессиональных задач, острой необходимостью оптимизации целей и содержания образовательного процесса в вузе.

Значение педагогического проектирования УМК особенно велико по отношению к содержанию образовательных (рабочих) программ учебных дисциплин. Разработка теории проектирования их содержания призвана упорядочить и направить в единое русло процесс создания этих программ, подготовки необходимого методического инструментария (учебных пособий, модульных программ для самостоятельного освоения курса и пр.), а в конечном итоге — способствовать обеспечению качества профессиональной подготовки специалиста.

Такая теория особенно востребована в последнее время в связи с глобальностью задач обновления системы высшего профессионального образования, подготовки к введению ГОС ВПО нового поколения, построенных на основе *компетентностной модели подготовки кадров*. Разработка проблемы проектирования содержания учебной дисциплины призвана оказать существенную помощь студентам в создании их индивидуальных образовательных маршрутов.

Проектирование содержания УМК обусловлено целым рядом разнородных объективных и субъективных факторов.

В процессе проектирования УМК необходимо прежде всего ответить на извечный вопрос о месте и функциях человека в мире и обществе: человек — это цель или средство, общество для него или он для общества? Даже временная уступка, теоретическая или практическая, в пользу концепции человека как средства, а не цели общественного развития, не абсолютной ценности с неизбежностью уводит в сторону от гуманизма. Поэтому задачи, принципы, формы, средства, методы, технология проектирования содержания образования призваны служить раскрытию и обогащению человеческого и профессионального потенциала обучающихся в целях их успешной творческой самореализации, направленной не только на выполнение профессиональных задач, но и на личностное саморазвитие, продуктивную жизнедеятельность, жизнестворчество.

Дидактика высшей школы, обратившись к плодотворным рекомендациям технического проектирования, способна предложить механизмы упорядочения, ликвидации хаотичности, перенасыщения научной информацией, сосредоточения усилий на главных человекообразующих научно-теоретических, мировоззренческих, практических и других вопросах содержания высшего профессионального образования. Благодаря проектированию процесс определения содержания рабочих программ становится технологичным.

Процесс проектирования опирается на идеи оптимизации, что позволяет осуществить научно обоснованный выбор наилучшего варианта построения содержания рабочих программ, который приведет к максимальным результатам образовательной деятельности обучающихся с учетом их реального человеческого и профессионального потенциала, конкретных условий обучения и будущей профессиональной деятельности при рациональных затратах средств, времени и усилий. Педагогическое проектирование связано с созданием образовательной среды для обучающихся, в которой они полнее раскрывали бы свой внутренний мир, были бы свободны, достигали успеха и чувствовали себя комфортно. В то же время педагогическое проектирование призвано приблизить содержание образовательной деятельности студентов к реальным условиям их будущей профессиональной деятельности. Развивающий эффект технологии проектирования УМК достигается прежде всего посредством перевода обучающихся из состояния пассивных потребителей содержания образовательных программ в позицию активно действующих субъектов их проектирования и самореализации.

Одним из показателей успешной образовательной деятельности выступает продуктивность, т.е. такая характеристика системы, которая свидетельствует о соотношении между полезностью полученных за какой-то период времени результатов и связанными с этим затратами. Эффективность системы подготовки специалиста в вузе определяется характеристикой, отражающей соотношение между достигнутой и оптимальной — максимально возможной с учетом конкретных условий, при рациональных затратах средств, сил и времени — продуктивностью образовательной деятельности. Одна из задач педагогического проектирования УМК и заключается в установлении причин рассогласований между оптимальной и реально достигнутой продуктивностью. К числу ведущих функций проектирования мы относим создание прототипа, прообраза такого содержания образовательной деятельности (а также предписаний, механизмов его реализации) в условиях названной системы, которое обеспечивает максимальное соответствие оптимальной и достигнутой продуктивности.

Следует отметить, что УМК могут быть представлены на двух уровнях: на уровне направления / специальности и на уровне учебной дисциплины.

Структура УМК по специальности включает в себя:

- ГОС ВПО специальности;
- основную образовательную программу подготовки выпускника (учебный план по специальности; программы учебных дисциплин; комплексную программу практики и методические рекомендации по ее реализации);
- программу итоговой государственной аттестации (перечень аттестационных заданий к госэкзамену, тематику выпускных квалификационных работ — ВКР);
- методические рекомендации по выполнению ВКР.

В структуру УМК по учебной дисциплине входят:

- образовательная (рабочая) программа;
- учебные и методические пособия (литература для преподавателя, литература для студента, дополнительная литература, электронные издания, интернет-ресурсы);
- тексты информационных материалов для лекций, семинаров, самостоятельной работы обучающихся;
- каталог заданий для самостоятельной работы и методические рекомендации по их выполнению;
- индивидуальные и дифференцированные задания, в том числе задания в тестовой форме;
- тематика курсовых работ (проектов);
- программы выполнения проектной и научно-исследовательской деятельности, методические рекомендации по ее организации;
- образцы проектных и научно-исследовательских работ;
- виртуальные программы для дистанционного обучения.

Доминирующим документом УМК является образовательная (рабочая) программа.

В высшей школе различают два крупных массива образовательных программ. Это, во-первых, основные образовательные программы (ООП), описывающие содержание и план подготовки специалистов по определенной специальности или направлению, и, во-вторых, программы учебных дисциплин.

Образовательная (рабочая) программа учебной дисциплины — это нормативный документ, определяющий назначение и место учебного предмета в системе подготовки специалистов, цели, задачи его изучения, содержание учебного материала, формы организации, контроля за качеством обучения и самообразования. Программа задает цели, определяет приоритеты содержания и технологии образовательной деятельности по конкретной учебной дисциплине.

Рабочая программа выполняет следующие ведущие функции:

- *регламентирующую* деятельность преподавателей и студентов по обеспечению качества освоения учебного курса;
- *систематизирующую*: рабочая программа определяет роли и место учебной дисциплины в системе других учебных предметов, установленных ГОС ВПО; системообразующую роль выполняют цели и задачи учебной дисциплины; модули, учебные элементы или ведущие учебные единицы содержания программы выделяются в интеграции или отмечается характер их взаимосвязи; указываются межпредметные связи; характеризуются учебные, воспитательные и развивающие результаты освоения программы в их взаимосвязи;
- *моделирующую*: согласно рабочей программе выстраивается модель образовательного процесса по предмету, т.е. определяются его концептуальные основы, ведущие принципы построения и реализации учебного курса; обосновываются цели и задачи предмета; характеризуются ведущие мировоззренческие, тео-

ретические и практические идеи, лежащие в основе отбора содержания, проектируется содержание разделов, тем; определяются приоритетные технологии, формы, методы обучения; выявляются педагогические условия обеспечения эффективности учебного курса; обосновываются критерии его эффективности;

— *прогностическую*: при построении рабочей программы учитываются предполагаемые типичные затруднения студентов при изучении разделов, тем, ведущих идей учебного курса; она должна опираться на своего рода «прогноз» профессиональных затруднений выпускника, пожелания работодателей в области достижения конечных результатов обучения в вузе;

— *контрольно-оценочную*: рабочая программа содержит в концентрированной форме всю информацию об учебной дисциплине, которая может быть использована для вводного, текущего и итогового контроля, что важно при проведении мониторинга качества освоения ООП по направлению / специальности и прогнозированию качества образования;

— *диагностическую*: рабочая программа включает средства проверки степени достижения обучающимися заявленных целей курса;

— *оперативности, гибкости реагирования* на образовательные потребности студентов, запросы «заказчиков». В связи с этим рабочая программа должна отличаться открытостью и мобильностью, предусматривать возможные изменения в содержании и технологиях освоения учебного курса.

При составлении, согласовании и утверждении рабочей программы важно обеспечить ее соответствие следующим документам: Государственному образовательному стандарту по соответствующей специальности (направлению); учебному плану специальности (направления); примерной программе дисциплины (при ее наличии), утвержденной Министерством образования и науки РФ или рекомендованной учебно-методическим объединением (или научно-методическим советом), за которыми закреплены соответствующие специальности или дисциплины; требованиям к материально-техническому обеспечению учебного процесса по направлению профессиональной подготовки.

В ходе разработки рабочей программы учебной дисциплины необходимо учесть ресурсные возможности университета, кафедры. Например, следует проанализировать состояние библиотечно-информационного обеспечения по учебному предмету; определить возможности интернет-ресурсов, лабораторной базы; осуществить своего рода «ревизию» методического обеспечения всех видов учебной работы (практических, семинарских занятий, лабораторных работ, курсовое проектирование и т.д.).

К числу общих требований к построению рабочей программы следует отнести:

— четкое определение места и роли учебной дисциплины в системе профессиональной подготовки студентов исходя из квалификационной характеристики выпускника, требований к уровню его подготовки согласно Государственному образовательному стандарту по соответствующей специальности (направлению);

— установление и конкретизацию образовательных (учебных, воспитательных, развивающих) целей и задач освоения предмета; своевременное отражение в содержании программы новейших достижений науки, техники, культуры и производства, других сфер человеческой деятельности, связанных с учебной дисциплиной;

— последовательную реализацию внутри- и межпредметных логических связей, согласование содержания и устранение дублирования изучаемого материала с другими дисциплинами учебного плана специальности (направления);

— оптимальное распределение учебного времени по темам курса и видам учебных занятий в зависимости от формы обучения, совершенствование методи-

ки проведения занятий с использованием современных образовательных технологий и инновационных подходов к решению образовательных проблем;

— планирование самостоятельных занятий студентов с учетом бюджета учебного времени, отводимого на изучение курса; качественное программно-методическое обеспечение самостоятельной работы;

— ориентацию на интегрирование образовательного процесса с научно-исследовательской деятельностью, определение тематики и программ проектной и исследовательской работы студентов;

— учет региональных потребностей в области профессиональной подготовки выпускников вуза по конкретным направлениям / специальностям; отражение специфики и потребностей региона, его организаций, учреждений и предприятий различных форм собственности, запросов работодателей и конъюнктуры рынка труда;

— обеспечение профессиональной направленности образовательной программы.

Особый акцент следует сделать на применение современных информационных технологий. Эта характеристика курса является признаком его соответствия современным требованиям к организации учебного процесса.

В структуру образовательной программы по учебной дисциплине входят:

- титульный лист с названием программы;
- оборот титульного листа;
- форма согласования рабочей программы;
- форма дополнений и изменений к рабочей программе;
- пояснительная записка;
- тематический план;
- краткое содержание разделов и тем;
- темы и основное содержание семинарских занятий;
- темы и основное содержание практических занятий;
- темы и основное содержание лабораторных занятий;
- критерии и методы оценки качества образовательной деятельности студентов;
- примерная тематика контрольных и расчетно-графических работ;
- контрольные задания — общие для всех студентов, индивидуальные, дифференцированные, репродуктивные, творческие, задания в тестовой форме;
- тематика исследовательских работ студентов;
- примерная тематика рефератов;
- методические указания студентам по самостоятельному освоению разделов и тем программного материала с указанием ведущих источников информации; вопросы для самостоятельного изучения; индивидуальные и дифференцированные задания, задания в тестовой форме;
- рекомендуемые источники — основная и дополнительная литература, электронные издания, интернет-ресурсы.

В настоящее время рабочие программы, как правило, определяют лишь объем подлежащих усвоению знаний. Но эта их функция явно недостаточна. Довольно широкий спектр функций программы представлен в пояснительной записке к ней. В содержании пояснительной записки важно отразить следующее:

— принадлежность учебной дисциплины конкретному циклу основной образовательной программы (ГСЭ, ЕН, ОПД, СД, ФТД);

- функциональное назначение учебной дисциплины в системе профессиональной подготовки выпускника;
- нормативные документы, лежащие в основе учебного курса;
- цели и задачи курса;
- стержневые мировоззренческие, теоретические и практические идеи курса, ведущие дискуссионные темы;
- соотношение курса с учебными дисциплинами других циклов;
- требования к освоению курса;
- педагогические условия обеспечения качества освоения курса;
- приоритетные формы, методы, технологии обучения;
- схема распределения аудиторной нагрузки по темам;
- объем учебного времени, отводимого на самостоятельную и исследовательскую деятельность студентов;
- особенности организации самостоятельной и исследовательской деятельности студентов;
- особенности контроля за качеством освоения программы;
- варианты подготовки и выполнения итоговых работ.

Цели профессионального образования во многом связаны с саморазвитием, самообучением, самовоспитанием, с формированием у студентов ключевых компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств. Программно-методическое обеспечение образовательного процесса должно быть сконструировано в соответствии с данными целями, в интеграции с предшествующим опытом обучающихся. Речь идет об органичной взаимосвязи содержания профессиональной подготовки студентов с их субъектным опытом, который представлен опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, людям, событиям, будущей профессии, непрерывному профессиональному образованию, к личностному самосовершенствованию, а также совокупностью знаний, умений, способов познавательной деятельности и опытом творческой деятельности, приобретенным обучающимся в различных жизненных ситуациях.

Проектирование образовательных программ с опорой на субъектный опыт студентов требует выполнения ряда диагностических процедур по изучению мотивации профессиональной и образовательной деятельности студентов, их личностного смысла обучения в вузе, готовности к непрерывному образованию, к самостоятельной работе по освоению учебного материала. Определение уровня сформированности общеучебных умений студентов, таких, как темп чтения и письма, умение выделять главное, осуществлять самоорганизацию образовательной деятельности и пр., приобретает особую важность в связи с необходимостью обеспечения качества их самостоятельной работы.

Таким образом, проект УМК — достаточно сложная система преобразований. Его замысел зависит не только от общепринятых педагогических ценностей и общепризнанной философии профессионального образования, но и от субъективных факторов человеческой деятельности. В частности, проект отражает своеобразие понимания его авторами целей и задач профессиональной подготовки специалиста, их позиции в выборе принципиальных подходов к отбору содержания образовательной деятельности в вузе. Так как проектирование осуществляется сквозь призму общей, методологической и профессиональной культуры конкретной личности (или коллектива), то проект приобретает личностную окраску. Особенно сказывается на системе замыслов и форме их претворения в жизнь духовно-аксиологический потенциал авторов, их

потребности, мотивы, отношения, моральные качества, педагогическое воображение, способность к системному анализу, знание приоритетных направлений развития образования, знание объекта профессиональной деятельности обучающихся, особенностей субъекта учения. Авторский почерк проектирования, его индивидуальный стиль, безусловно, присутствует в проекте, как и в любом творческом труде.

Список использованной литературы

1. Акулова, О.В. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Метод. пособие по организации опытно-экспериментальной работы в контексте идей Болонской декларации [Текст] / О.В. Акулова, Н.А. Вершинина, О.Б. Даутова ; под ред. А.П. Тряпицыной ; РГПУ им. А.И. Герцена. — СПб., 2006. — 175 с.
2. Алексеенко, В.А. Организация и ведение учебного процесса в вузе [Текст] : практико-ориентированная моногр. / В.А. Алексеенко. — М. : Икар, 2005. — 494 с.
3. Берденникова, Н.Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н.Г. Берденникова, В.И. Меденцев, Н.И. Панов. — СПб. : Д.А.Р.К., 2006. — 208 с.
4. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса [Текст] : моногр. / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын ; РГПУ им. А.И. Герцена. — СПб., 2001. — 359 с.
5. Виландеберк, А.А. Новый учебный процесс: кратко о главном [Текст] / А.А. Виландеберк, Н.Л. Шубина ; РГПУ им. А.И. Герцена. — СПб., 2007. — 55 с.
6. Худин, А.Н. Учебно-методический комплекс учебных дисциплин основных образовательных программ [Текст] : метод. рекомендации / А.Н. Худин ; Курский гос. ун-т. — Курск, 2006. — 35 с.

С.Н. Белова

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЕМ И РАЗВИТИЕМ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КУРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Обоснована технология управления становлением и развитием системы оценивания качества образовательного процесса в вузе, представляющая собой систему корпоративной деятельности, построенной на основе полисубъектного рефлексивно-развивающего взаимодействия всех заинтересованных сторон (руководителей структурных подразделений, профессорско-преподавательского состава, студентов, абитуриентов, работодателей и пр.), осуществляемого в логике проектирования (концептуализация, моделирование, программирование), конструирования, реализации, рефлексии.

качество образования, профессиональное образование, вуз, технология, этап, управление, система оценивания, качество образовательного процесса.

Управление становлением и развитием системы оценивания качества образовательного процесса (СОКОП) в вузе является сложным процессом, осуществ-

ляемым под влиянием многих субъективных и объективных факторов, и предполагает теоретическое обоснование и разработку соответствующей технологии.

Технология управления становлением и развитием системы оценивания качества образовательного процесса в вузе разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе которого, безусловно, должна быть авторская гуманистическая позиция субъекта образовательного процесса. Технологическая цепочка имеет определенную логику и включает концептуализацию, моделирование, программирование, конструирование, реализацию и рефлексия; предусматривает взаимодействие субъектов на творческой договорной основе; использует идею алгоритмизации, а также диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения объектов¹.

Технология управления становлением и развитием СОКОП в Курском государственном университете (КГУ) реализуется поэтапно: *проектирование, включающее концептуализацию, моделирование, программирование; конструирование; реализация и рефлексия* (см. рисунок).

Задачей первого этапа является разработка концепции управления становлением и развитием СОКОП в вузе, которая служит для реализации стратегии повышения качества деятельности всех его структурных подразделений в области подготовки конкурентоспособных кадров, формирования «портфеля ключевых компетенций», ориентированных на опережающее развитие качеств человека.

В целях обеспечения должного качества реализации концепции управления становлением и развитием СОКОП на каждом уровне управления (ректорат, руководители структурных подразделений, преподаватели, студенты, работодатели) осуществлялось проектирование индивидуальных образовательных программ, реализация которых предусматривает создание инновационных систем оценивания, ориентированных на выполнение миссии вуза.

Кроме того, на данном этапе анализировались потребности рынка образовательных услуг, велись маркетинговые исследования, направленные на определение требований потребителей к компетенциям выпускников вуза, его образовательному профилю, основной образовательной программе, модели личности абитуриента, студента, выпускника; разрабатывались миссия и стратегия развития. На основе общей стратегии развития вуза разрабатывалась его стратегия в области качества с приоритетом становления и развития СОКОП.

Следующим направлением технологии управления становлением и развитием СОКОП в КГУ являлись разработка и реализация индивидуальных образовательных программ для субъектов оценивания.

Индивидуальные образовательные программы для управленческого персонала университета ориентировались на удовлетворение профессионально-личностных потребностей в области овладения теорией и практикой управления инновационными процессами в целях обеспечения СОКОП и включали в себя:

— обучение в ведущих вузах и научных центрах России и зарубежья по проблемам модернизации систем обеспечения качества и управления качеством высшего образования по отдельным образовательным программам (направлениям подготовки, специальностям) в контексте мировых, европейских и отечественных тенденций; освоение технологий оценивания качества образовательного процесса,

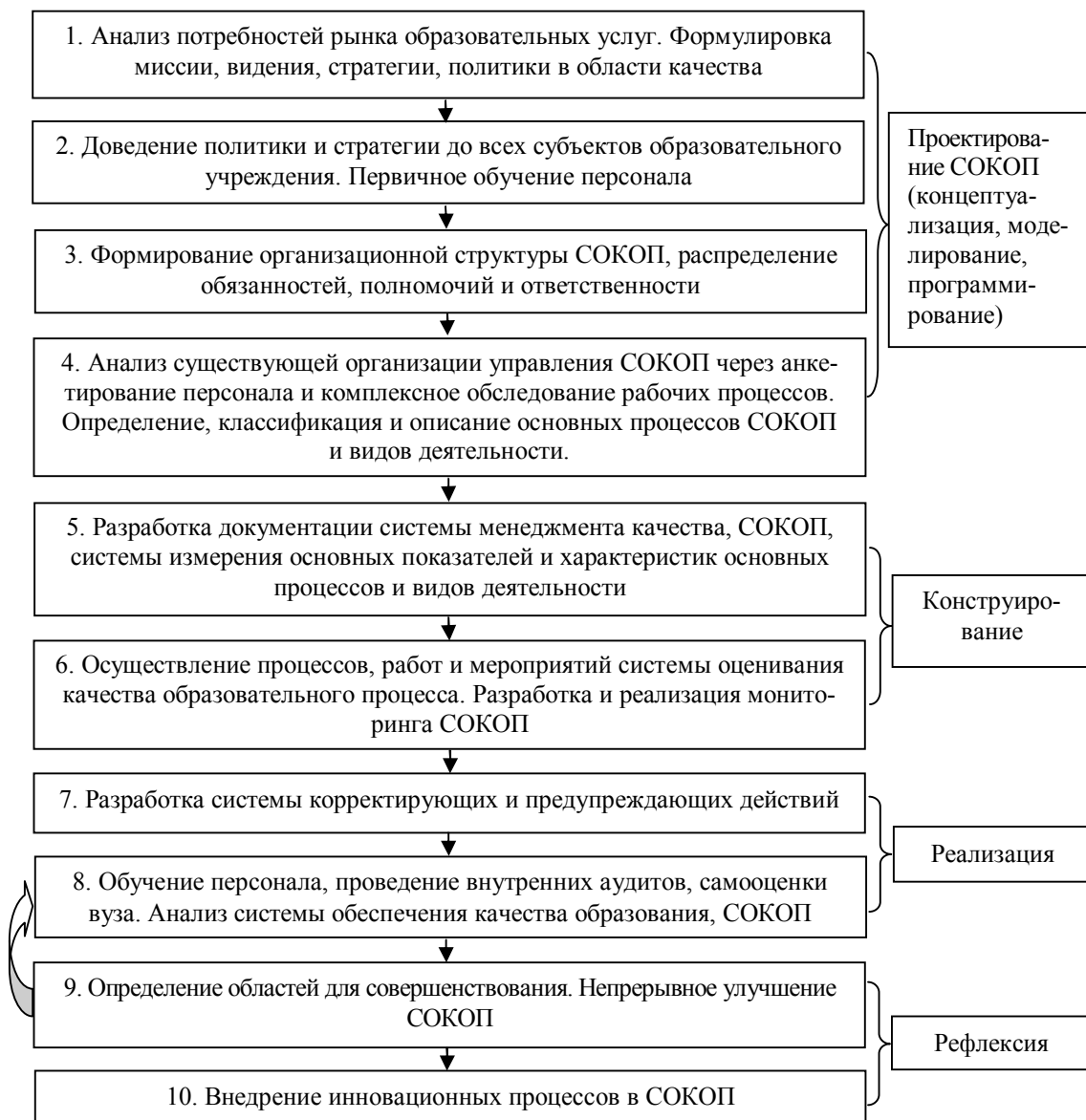
¹ Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М. : Сентябрь, 1996. ; Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. М. : Пед. о-во России, 2000.

систем обеспечения качества подготовки специалистов, тестирования в сфере профессионального образования и пр.;

— самообразование по вопросам системного, стратегического, корпоративного, инновационного менеджмента, создание системы оценивания качества образовательного процесса в компетентностном формате;

— изучение новых парадигм управления; освоение приоритетных направлений развития высшего профессионального образования, изучение опыта использования инновационных технологий в образовании, управлении образовательным процессом и оценивании качества образовательного процесса;

— проектирование и реализацию интерактивных семинаров для сотрудников и студентов вуза по вопросам процессного, системного, стратегического, рефлексивного управления становлением и развитием СОКОП.



Этапы проектирования, становления и развития СОКОП

Успешность работы на первом этапе во многом зависела от принципов лидерства руководителя и вовлечения работников, от наличия в вузе соответствующих структур и подготовленных к осуществлению деятельности по разработки концепции управления становлением и развитием СОКОП. Очень важно, чтобы в состав временных научно-исследовательских групп (ВНИГ) по разработке концепции управления становлением и развитием СОКОП входили ректор, проректоры, руководители структурных подразделений вуза. Результаты нашего исследования показывают: если администрация вуза отрицательно или индифферентно относится к идее разработки концепции управления становлением и развитием СОКОП, то ее моделирование и внедрение протекают крайне медленно и оказываются незавершенными.

На первом этапе внедрения технологии управления становлением и развитием СОКОП в КГУ потребовалось обучение уполномоченных по качеству основных образовательных программ, которые являются проводниками политики в области качества на всех уровнях структуры вуза, активными помощниками в становлении и развитии системы оценивания качества образовательного процесса, имеют определенные полномочия, зафиксированные в должностной инструкции, и несут ответственность перед руководством факультета (кафедры) за развитие системы обеспечения качества подготовки кадров по соответствующей образовательной программе, за развитие системы оценивания качества структурных компонентов образовательного процесса и системы в целом. Совместно с центром аудита качества образования они участвуют в разработке документации СОКОП, проведении внутренних аудитов и самооценки, обработке полученных данных, формировании и реализации планов корректирующих и предупреждающих действий.

Все уполномоченные по качеству основных образовательных программ прошли обучение по образовательным программам повышения квалификации «Система оценивания качества образовательного процесса в вузе», «Проблемы качества обучения», содержание которых ориентировалось на освоение: положений Болонской декларации применительно к системе ВПО Российской Федерации; методов формирования «портфеля ключевых компетенций»; целей, задач и основных принципов менеджмента качества; базовых принципов Всеобщего управления качеством (TQM); стандартов и директив гарантии качества высшего образования в европейском регионе Европейской ассоциации гарантии качества (ENQA) в сфере высшего образования; требований и рекомендаций международных стандартов по менеджменту качества серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9001:2001) и особенностей их применения в образовании; модели организационного совершенствования Европейского фонда по качеству (EFQM) и ее адаптации для сферы образования; системных методов и алгоритмов обеспечения, поддержания и улучшения качества; методов качественного и количественного оценивания сложных систем; основных целей, задач, методов проведения самооценки деятельности вуза в соответствии с моделью конкурса Рособразования и Роснадзора «Системы обеспечения качества подготовки специалистов»; критериев оценивания основной образовательной программы, учебно-методических комплексов, всех видов практик, самостоятельной, научно-исследовательской работы, учебных занятий в вузе; критериев и показателей оценки качества деятельности факультета, кафедры, вуза; критериев и показателей оценивания качества препода-

давания; требований к разработке оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации в компетентностном формате; способов обоснования и описания конечных результатов подготовки бакалавров, магистрантов, представленных в формате ключевых компетенций выпускников; новых технологий оценивания результатов образовательного процесса; методики организации и проведения внутреннего аудита качества образовательного процесса в вузе и др.

В то же время системообразующим механизмом профессионально-личностного саморазвития руководящего состава университета, уполномоченных по качеству основных образовательных программ являлась самообразовательная деятельность по вопросам разработки инновационных систем оценивания качества образовательного процесса в вузе.

Принимая во внимание то, что наиболее универсальным элементом СОКОП в вузе является человек — субъект, обладающий определенным «портфелем ключевых компетенций», на первом этапе эксперимента нами были разработаны индивидуальные образовательные программы для преподавателей, студентов, работодателей.

В индивидуальные образовательные программы для **профессорско-преподавательского состава** вуза были включены следующие виды деятельности:

— повышение квалификации в ведущих центрах дополнительного профессионального образования страны и за рубежом;

— обучение в условиях внутривузовской системы повышения квалификации по образовательным программам «Информационное обеспечение образовательного процесса в вузе», «Инновации в образовательном процессе вуза по подготовке конкурентоспособных кадров на основе взаимодействия с социальными партнерами», «Система оценивания качества образовательного процесса в вузе», «Деятельность преподавателя вуза по обеспечению качества самостоятельной и исследовательской работы студентов», «Проектирование ООП, реализующих ФГОС ВПО третьего поколения», «Разработка фондов оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации студентов» и другим;

— обучение по дополнительной профессиональной образовательной программе для получения квалификации «Преподаватель высшей школы»;

— участие в различных форумах, конференциях, симпозиумах;

— взаимодействие с общеобразовательными учреждениями региона по проблемам введения Федерального компонента государственного образовательного стандарта (второго поколения), предпрофильной подготовки и профильного обучения, использования современных средств оценивания результатов обучения, подготовки выпускников школ к единому государственному экзамену (ЕГЭ), экспертной деятельности в образовании, проектирования внутришкольной системы управления процессами обеспечения качества образования; организация и проведения второй волны ЕГЭ;

— самообразовательная работа.

Проблемы разработки концепции управления становлением и развитием СОКОП в вузе решались с привлечением абитуриентов в ходе анкетирования, интервьюирования, в процессе обучения на подготовительных курсах, на этапе приема в вуз. Работодатели и социальные партнеры КГУ также вовлекались

в процесс в ходе проведения ежегодных учебно-методических и научных конференций; участия вуза в конкурсе «Системы обеспечения качества подготовки кадров»; разработки профессиональных компетенций выпускников вуза; курсового обучения на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров КГУ.

Индивидуальные образовательные программы для студентов предусматривали:

— проведение социологических опросов, анкетирования, интервьюирования по проблемам оценивания качества образовательного процесса;

— участие в студенческих конференциях, посвященных вопросам разработки инновационных форм, методов, технологий оценивания качества образовательного процесса;

— введение в учебный план факультатива «Современные средства оценивания результатов образования», курсов по выбору «Экспертная деятельность в образовании», «Инновации в оценивании результатов образования», «Управление качеством образовательного процесса»;

— изучение обучаемости студентов.

Таким образом, в университете сложилась многоуровневая и многообразная система обучающего менеджмента, направленная на реализацию стратегии управления становлением и развитием СОКОП.

Как составная часть внутривузовской системы обеспечения качества и системы управления вузом СОКОП должна управляться и поддерживаться соответствующим аппаратом, который обычно называют организационной структурой СОКОП. Поэтому задачей следующего этапа технологии управления становлением и развитием Системы оценивания качества образовательного процесса стало моделирование организационной структуры вуза, распределение полномочий и ответственности, разработка реестра основных процессов и видов деятельности СОКОП.

Организационная структура управления становлением и развитием СОКОП в КГУ построена по принципу функционально-временно-целевой структуры и представляет собой совокупность связанных с ней подразделений и должностных лиц.

Данная структура включает в себя функциональные модули — совет по качеству научно-образовательной деятельности, центр прогнозирования и стратегического управления университета, научно-методический совет, центр аудита качества образования, институт уполномоченных по качеству основных образовательных программ, комиссии по управлению качеством, — каждый из которых состоит из совокупности элементов, нацеленных на создание условий для эффективного решения задач оценивания качества образовательного процесса и опережающего развития качеств человека в процессе управления вузом на разных иерархических уровнях. Кроме того, организационная структура управления предполагает наличие межфакультетских и межкафедральных структур, предусматривающих интеграцию интеллектуального потенциала вуза и ключевых групп потребителей на региональном рынке: научно-исследовательских центров, временных научно-исследовательских коллективов (ВНИК), ВНИГ из числа студентов, их родителей, работодателей, профессиональных сообществ, администрации вуза, преподавателей и вспомогательного состава университета.

Разработанная в КГУ адаптивная организационная структура позволяет эффективно решать задачи управления становлением и развитием СОКОП, вовлекать в процесс управления большое число сотрудников вуза, предоставлять им возможность освоить и в полной мере реализовать разнообразный управленческий ролевой репертуар, а также дает возможность реализовать свой личностный потенциал на любом уровне управления в соответствии с профессиональными потребностями и интересами.

Следующий этап управления становлением и развитием СОКОП — конструирование. Он связан с дальнейшим совершенствованием документации системы оценивания качества образовательного процесса. При этом вся документация может быть условно разделена на уровни, соответствующие значимости и широте применения соответствующих документов в рамках университета.

Уровень А включает такие нормативные документы, как видение, миссия, политика, руководство по качеству, внутривузовский стандарт системы оценивания качества образовательного процесса.

Уровень Б включает разработку документированных процедур (ДП) «Внутренние аудиты СК-ДП-8.2.2», «Корректирующие и предупреждающие действия СК-ДП-8.5.2-3», «Управление несоответствующей продукцией СК-ДП-8.3»; дальнейшее совершенствование информационных карт процессов оценивания и письменных указаний, определяющих конкретную последовательность действий при выполнении отдельных работ или операций, связанных с оцениванием качества образовательного процесса. Разработанные документированные процедуры находятся в открытом доступе на интернет-портале вуза¹.

Уровень В включает разработанные центром аудита качества образования, уполномоченными по качеству ООП, ВНИК, ВИГ планы (программы) оценивания качества образовательного процесса на уровнях вуза, факультета, кафедры, направления / специальности, группы (подгруппы) студентов; программы внутренних аудитов; планы работы центра аудита качества образования, планы работы уполномоченных по качеству ООП; технологические карты учебной дисциплины; диагностические карты остаточных знаний студентов; схему построения рейтинга качества педагогической деятельности преподавателя вуза; технологические карты самоанализа учебных занятий и др.

Документы уровня Г включают характеристику организационной структуры управления становлением и развитием СОКОП, матрицу полномочий и ответственности, положения о структурных подразделениях, должностные инструкции уполномоченного по качеству ООП, положения о балльно-рейтинговой системе оценивания качества освоения основной образовательной программы и др.

Как видно, возможные типы документации управления становлением и развитием СОКОП, используемой в системе обеспечения качества, могут быть представлены как иерархия, что облегчает распространение, поддержание и понимание структуры документации управления становлением и развитием СОКОП в вузе.

Следующий этап технологии управления становлением и развитием СОКОП связан с разработкой системы измерения показателей и характеристик основных процессов и видов деятельности. Первым шагом в данном конструировании явилось проектирование ВНИК и ВИГ инноваций, принимаемых при оце-

¹ URL : www.kursksu.ru

нивании структурных компонентов качества образовательного процесса. Затем следовала разработка технологических карт мониторинга качества образовательного процесса и оценивания. Данные карты включают показатели и характеристики, традиционно измеряемые в вузе (например, оценки и результаты промежуточных и итоговой аттестаций), а также дополнительно рекомендуемые показатели и характеристики качества образовательного процесса и его результатов.

Важным этапом технологии управления становлением и развитием СОКОП являются мероприятия, связанные с проведением мониторинга качества образовательного процесса, внутренних аудитов, самооценки вуза.

Эффективные управленческие решения основываются на анализе фактов, данных измерений и информации. Это предполагает построение в рамках управления становлением и развитием СОКОП действенной системы измерений, сбора и анализа информации обо всех процессах и аспектах деятельности университета и его взаимоотношениях с «внешней средой». Такая информация должна включать все определенные и «измеряемые» показатели качества образовательного процесса и анализироваться на степень достижения целей, определенных в стратегическом плане развития.

Все измеряемые показатели и характеристики качества образовательного процесса можно условно разделить на внутренние характеристики качества образовательного процесса, используемые в основном для управления данным процессом в рамках системы обеспечения качества и оценивания степени достижения целей по различным структурным компонентам качества образовательного процесса и СОКОП в целом, и показатели государственной и общественно-профессиональной аккредитации вуза, используемые для внешней экспертизы и определяющие аккредитационный статус образовательного учреждения.

Одной из важных задач в плане становления и развития СОКОП является проведение самообследования специальности / направления, кафедры на этапе подготовки к комплексной оценке университета и в межаккредитационный период. На этапе конструирования в КГУ были разработаны методические рекомендации по осуществлению данных процессов, которые задают критериально-оценочную базу самообследования кафедры, специальности / направления и служат своеобразным эталоном, нормой.

Приоритетным этапом технологии управления становлением и развитием СОКОП является создание системы внутреннего аудита, поскольку именно внутреннее оценивание в наибольшей степени влияет на подготовительную работу к внедрению и на непрерывное совершенствование системы обеспечения качества вуза и системы управления качеством. Согласно ДП «Внутренние аудиты», внутренний аудит по решению ректората КГУ на первом этапе становления и развития СОКОП осуществлялся в форме периодических проверок (плановых или внеплановых) структурных подразделений, отдельных сотрудников и определенных процессов и видов деятельности в рамках реестра СОКОП.

Так, например, ежегодно в сентябре осуществляется оценивание качества учебного плана по специальности / направлению с использованием программы GosInsp 9.03. В течение 2007 / 2008 учебного года осуществлялся внутренний аудит процесса «качество разработки УМК учебных дисциплин основных образовательных программ» на соответствие ГОС ВПО, нормативно-правовым документам, регламентирующим разработку УМК, федерального уровня и уровня образо-

вательного учреждения. В процессе внутреннего аудита особое внимание уделялось определению соответствия дидактических единиц, представленных в стандартах ГОС ВПО и разработанных преподавателями; описанию ожидаемых результатов обучения, организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов, примеров оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации (контрольно-измерительные материалы по учебной дисциплине, или аттестационно-педагогические измерительные материалы — АПИМ; разработке диагностической карты остаточных знаний, технологической карты учебной дисциплины. При обнаружении несоответствий инициировался запуск корректирующих или предупреждающих мероприятий.

В течение 2008 / 2009 учебного года осуществлялось оценивание качества разработки ООП, реализующей ГОС ВПО. Оценивалось не только соответствие ООП нормативно-правовым документам, общей структуре ООП ВПО, но и их уровень по определенным «оцениваемым» факторам, разработанными агентством по общественному контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК). В результате определился ряд проблем, связанных с определением компетенций выпускника по направлению / специальности, разработкой программ промежуточных комплексных испытаний студентов и итоговых комплексных испытаний выпускников вуза, с соотношением соответствия компетенций, составных частей ООП и оценочных средств и пр. В процессе внутреннего аудита были запланированы корректирующие действия, направленные на решение перечисленных проблем.

Важным этапом технологии управления становлением и развитием СОКОП является проведение самооценки эффективности развития системы обеспечения качества с использованием «модели совершенствования деятельности». Данный этап технологии осуществлялся при участии КГУ в конкурсе Рособнадзора «Системы обеспечения качества подготовки специалистов». Аналитический отчет по результатам самооценки деятельности КГУ в части обеспечения качества подготовки специалистов был составлен по критериям конкурса: 1) как вуз добился результатов в области качества подготовки специалистов, что делается для этого (возможности); 2) что достигнуто (результаты). В соответствии с результатами, представленными конкурсной комиссией, утвержденной распоряжением Рособнадзора от 21.03.2006 № 388-05, Курский государственный университет признан дипломантом конкурса (Приказ Рособнадзора от 17.01.2007 № 74).

Особого внимания заслуживает оценивание такого структурного компонента качества образовательного процесса, как качество его результатов.

Ориентация образования на формирование ключевых компетентностей оказывает существенное влияние на всю систему оценивания результатов обучения. В этой связи возникает задача создания междисциплинарных (комплексных) измерителей, требующих при оценивании результатов обучения использования методов многомерного шкалирования и специальных методов интеграции оценок отдельных характеристик обучающихся.

Изменение философии оценивания предусматривает переход от дискретности к непрерывности, от фрагментарности к системности, от единичности к множественности, от количественной оценки к качественной, от жесткости в оценивании к гибкости, от искусственности к естественности, от оценки к самооценке, от оценивания работы к оцениванию личностных достижений.

В соответствии с компетентностным подходом оцениванию можно подвергать уровень профессиональной и общекультурной компетенций, сформированность профессионально значимых личностных свойств и предметное содержание подготовки.

Оценивание предметного содержания подготовки студентов направлено на изучение фундаментальности и междисциплинарности приобретенных знаний; умения решать разнохарактерные теоретические задачи; разрешать проблемные ситуации различной природы; способности лаконично объяснять и аргументированно доказывать; комплексности гуманитарных и естественно-научных знаний; степени соответствия содержания, уровня и качества подготовки студентов требованиям ГОС ВПО.

Оценивание уровня профессиональной компетенций направлено на изучение умения ставить задачи и научно их обосновывать; умения самостоятельно решать сложные задачи; способности генерировать новые решения и принимать многокомпонентные решения в условиях неопределенности; содержательной целостности (проекта, работы).

Оценивание уровня общекультурных компетенций направлено на изучение умения соблюдать нормы здорового образа жизни и нести ответственность за выбор образа жизни; владения культурой мышления, способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умения соблюдать права и обязанности гражданина; готовности к кооперации с коллегами, работе в коллективе; соблюдения традиций, ритуалов, этикета; стремления к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; сформированности качества человека.

Степень сформированности профессионально значимых личностных качеств включает в себя энциклопедичность (способность к категоризации и классификации); интеллектуальность (наработка инвариантных схем мыслительной деятельности); одаренность (способность к внелогическому мышлению, обучаемость и увлеченность); прагматичность (организаторская и управленческая активность, трудолюбие и умение доводить начатое дело до конца); гармоничность (техническая культура, нравственность, духовность).

Признаки личностных достижений, которые необходимо оценить, включают в себя: результативность образовательной деятельности; динамику относительно эталона или самого себя, имеющую положительный характер, социально-одобряемый характер достижения (в идеале — общественное признание, тогда достижение подтверждается сертификатом той ли иной общественной организации, учебного сообщества и т.д.); эмоциональную удовлетворенность.

Оценивание уровня освоения ООП по специальностям / направлениям в вузе осуществляется в различных, как традиционных, так и инновационных, формах. В процессе промежуточного контроля преподаватель использует следующие виды оценивания: 5-минутный опрос на каждой лекции; терминологический диктант; диагностические карты остаточных знаний; составление опорных конспектов по основным темам курса; составление контрольных работ по основным темам курса; создание рассыпного учебника; создание электронного учебника; аттестационные ситуации или решение задач; самостоятельная работа; контрольная работа; тестирование; творческая работа; коллоквиум-зачет; реферат; эссе; отчет о выполнении исследовательской деятельности; отчет о выполнении

научно-исследовательских работ студентов (НИРС); выполнение заданий в тестовой форме (в том числе с применением технических и информационных систем); лабораторные работы (в том числе виртуальные); защита индивидуального или группового проекта и другие.

В процессе итогового оценивания в практике КГУ хорошо себя зарекомендовало применение следующих оценочных средств: устные формы оценивания (собеседование, зачет, коллоквиум, защита специального вопроса, общественный смотр знаний, дидактический театр, конференция, деловая игра, дебаты, творческий отчет и пр.); письменные формы оценивания (тестирование с применением информационных технологий; контрольные работы, эссе, рефераты, курсовые работы, отчеты по практике, научно-исследовательской работе и т.п.), выпускная квалификационная работа; формы самоконтроля (рецензирование студентами работ друг друга, оппонирование студентами рефератов, проектов, исследовательских работ и пр., экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей, заполнение оценочных листов, самоанализ, портфолио, самоотчет, заполнение карты-маршрута выполнения внеаудиторной самостоятельной работы по учебной дисциплине, разработка заданий в тестовой форме, тестовых заданий и др.).

В целях оказания помощи вузам при становлении и развитии СОКОП на основе независимой внешней оценки Национальное аккредитационное агентство в сфере образования проводит федеральный экзамен в сфере высшего профессионального образования (ФЭПО). Результаты ФЭПО по дисциплинам, по которым студенты заканчивают полный курс изучения, в КГУ учитываются в качестве курсового экзамена или зачета. При приеме экзамена, зачета результаты ФЭПО по каждому студенту переводятся из стобалльной системы (как оцениваются результаты ФЭПО) в пятибалльную систему экзаменационных оценок или в систему «зачет—незачет». Кроме того, предоставляемые Национальным аккредитационным агентством в сфере профессионального образования АПИМ преподаватели используют в процессе пропедевтического, входного, текущего, рубежного, итогового контроля качества подготовки студентов, организации их самостоятельной работы.

Как инновационные формы учета достижений студентов при прогнозе их личностно-профессионального развития, изучении уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций используются: диагностика профессионального продвижения студента; взаимонализ; беседа; портфолио; самоотчет; рефлексивный дневник; диагностика обучаемости; активно-игровые диагностические методики и технологии (методы конкретных ситуаций, case-method и другие); проективные диагностические методики.

Использование диагностических процедур оценивания с высокой степенью возможности формализации (объективные) и с низкой степенью формализации (субъективные) имеет ряд ограничений. Во-первых, подготовка данных заданий в тестовой форме и анкет, сама процедура тестирования и анкетирования требуют большого количества времени и серьезных трудозатрат. Во-вторых, такая работа может осуществляться только квалифицированными специалистами в области оценивания общекультурных компетенций. Поэтому в практике КГУ применяется краткий отборочный тест (КОТ), который является российской адаптацией известного теста Вандерлика, разработанного для быстрой предварительной оценки

индивидуума. В интегральный показатель теста заложена модель способности к обучению и освоению новой области знаний. Тест измеряет общий уровень умственных способностей и предусматривает диагностику таких параметров интеллекта, как способность к обобщению и анализу, гибкость мышления, скорость и точность восприятия материала, грамотность, выбор оптимальной стратегии и т.д. Несомненными преимуществами теста является то, что его выполнение занимает всего 15 минут, полученные результаты имеют высокую степень достоверности, тестирование и анкетирование может проводить преподаватель после соответствующего обучения, во время рубежной или итоговой аттестации.

Для более подробной диагностики уровня обучаемости в КГУ используется компьютерная программа «Обучаемость студента» (время тестирования — 40 минут). Такое тестирование имеет смысл проводить в начале учебного года. По результатам тестирования разрабатывается индивидуальная программа обучения, учитывающая уровень сформированности названных выше слагаемых. Применение данной диагностической программы, по мнению преподавателей вуза, во-первых, позволяет оценить уровень сформированности познавательной компетенции студента, во-вторых, по результатам диагностики разработать индивидуальные программы обучения, самостоятельной и исследовательской работы, в-третьих, оценить результативность работы преподавателей.

Выбор оценочных средств или их комбинаций осуществляется в соответствии с направленностью и заданными результатами образования модуля (дисциплины), формами и технологиями обучения, традициями преподавания дисциплины, а также возможностью практической реализации тех или иных форм контроля.

С целью повышения мотивации студентов к качественному освоению образовательных программ, стимулирования их к регулярной самостоятельной учебной работе, создания объективных критериев при определении кандидатов на продолжение обучения (в магистратуре, аспирантуре и т.д.), необходимых при обучении в рамках многоуровневой системы, в КГУ введена балльно-рейтинговая система оценивания качества освоения основной образовательной программы¹.

Разработанные ВНИК, ВИГ, субъектами образовательного процесса в ходе самообразования на предыдущих этапах технологии управления становлением и развитием системы оценивания качества образовательного процесса технологические карты учебных дисциплин, бакалаврской работы, подготовки и защиты магистерской диссертации, государственного экзамена, научно-исследовательской работы активно используются руководителями структурных подразделений, профессорско-преподавательским составом, студентами на этапе реализации.

Одним из направлений мониторинга качества образовательного процесса является ежегодное проведение социологических опросов студентов и преподавателей с помощью компьютерных программ. Главная цель социолого-педагогического исследования состоит в выявлении имеющихся резервов для повышения качества образовательного процесса в вузе. По результатам социологических опросов подготавливаются аналитические отчеты, которые доводятся до сведения преподавателей, вспомогательного персонала, студентов. Определяются сильные стороны в обеспечении качества образовательного процесса и области для его улучшения.

¹ URL : www.kursksu.ru

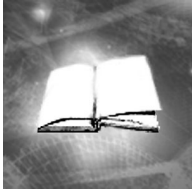
Объем проведенных экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что в КГУ разработана, функционирует и поддерживается модель оценивания качества образовательного процесса на основании мнения студентов, преподавателей и работодателей. Постепенно меняется отношение обучающихся, преподавателей, руководителей структурных подразделений к использованию результатов опроса для повышения качества образовательного процесса — от полного отрицания и неприятия к заинтересованности и конструктивному обсуждению.

На этапе рефлексии участники образовательного процесса оценивают свой уровень отношения к инновациям в области оценивания качества образовательного процесса и системы оценивания качества образовательного процесса, к разработке условий мотивационного управления образовательной деятельностью студентов, формированию индивидуального опыта инновационного оценивания, субъектного взаимодействия, самоуправления, проектирования управленческих систем оценивания качества образовательного процесса.

Таким образом, технология управления становлением и развитием системы оценивания качества образовательного процесса в вузе представляет собой относительно сложную систему педагогических (обучающих) и управленческих действий. Это длительный процесс, включающий в себя несколько взаимосвязанных этапов. Динамика процесса зависит от избранной модели системы оценивания качества образовательного процесса, профессионально-педагогической квалификации руководителей факультетов и кафедр, профессорско-преподавательского состава, учета индивидуальных особенностей студентов, организации образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии [Текст] / В.В. Гузеев. — М. : Сентябрь, 1996. — 212 с.
2. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии [Текст] / Г.Ю. Ксензова. — М. : Пед. о-во России, 2000. — 124 с.
3. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [www: kursksu.ru](http://www.kursksu.ru)



Культура профессиональной подготовки специалиста

Н.А. Асташова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ КАК ОСНОВА НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Рассматриваются основы профессиональной деонтологии, анализируются ее профессионально-этические нормы. Автор предлагает уровни этической регуляции профессиональной деятельности будущего учителя. Представлены варианты практической отработки моделей отношений в педагогической системе.

профессиональная деонтология, педагогическая этика, этикетная норма, ценности профессиональной деятельности, педагогический идеал, личность, нравственность.

Профессиональная этика, формирование которой имеет принципиальное значение в процессе подготовки будущего специалиста, может сориентировать студента на лучшие образцы человеческих отношений, предъявить варианты профессионального идеала, показать диалектику должного и сущего, помочь отобрать, представить и интерпретировать наиболее значимые культурные феномены.

Нормы профессионального поведения вырабатываются самими людьми в определенных социокультурных условиях на основе их представлений о должном, ценном, возможном, допустимом, желательном, порицаемом и т.п. Профессиональная этика учитывает и то, что специалист в любой области должен быть носителем высокой внутренней и внешней культуры, являться примером нравственной чистоты. Одним из предназначений деонтологии является создание условий для культивирования этических норм как наиболее значимых в сфере человеческой деятельности.

Известный педагог-исследователь Д.А. Белухин высказывает сомнение в существовании некоей особой, профессионально обусловленной этики поведения педагога, которую можно заменить принципом личностной органичности в отборе содержания и в выборе методик организации педагогического взаимодействия¹. Такой подход к оценке педагогической этики с позиций осмысления собственного внутреннего опыта возможен. Однако существует немало исследований, в частности Н.В. Кузьминой, Э.А. Гришина, В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко, Т.В. Мишаткиной, в которых раскрываются основы педагогической этики, компоненты этой системы и ее уникальные характеристики.

Профессиональная деонтология (от греч. deontos — должное и logos — учение) реализует ряд функций, осмысление которых помогает определенным образом относиться к многообразным ситуациям в профессиональной сфере. Одна

¹ Белухин Д.А. Педагогическая этика: желаемое и действительное. М. : МПСИ, 2007. С. 11, 103.

из таких функций — познавательная. Ее роль заключается в предъявлении информации, моральных знаний, спектра нравственных норм, ориентирующих человека в мире ценностей и нравственных категорий. Спектр моральных знаний должен охватывать проблемное поле социокультурной системы и создавать архитектуру профессиональной деятельности. Специалист должен быть ориентирован как на нормы-права, нормы-запреты, нормы-обязанности, так и на нормы-идеалы, воплощающие ценностные ориентации. Эта функция содержит и прогностический элемент, ведущий к моделированию нравственных идеалов.

Важная роль при этом принадлежит регулятивной функции, которая направляет профессиональную деятельность в морально выверенное русло отношений между участниками деятельности, показывает гуманистический вектор гуманитарной практики. Регулятивная функция нацеливает будущих работников на выявление предпочтения одних норм поведения другим.

Воспитательная функция профессиональной деонтологии связана с развитием духовной культуры личности, поскольку в рамках этики студенту предлагаются лучшие образцы человеческих отношений, разнообразные категории-ценности как компоненты внутренней культуры: долг, честь, благородство, совесть, такт, авторитет, любовь и т.п. Обращение к ним, осмысление их сущности и возможностей проявления в прикладной сфере усиливают профессионализм специалиста и повышают уровень его духовной культуры. Реализация норм и правил профессиональной этики сопровождается переживаниями, сопереживанием, оценками, взаимопониманием, интуицией, инсайтом, что создает многослойную эмоционально-ценностную систему духовного мира личности.

Особенность ценностно-императивной функции деонтологии заключается в предъявлении личности безусловных ценностей, являющихся основой для реализации обязательного нравственного закона: поступай так, чтобы твое поведение являлось образцом. Как правило, разрабатываемые системы деонтологических предписаний, этикетных норм, действительно, представляют собой выверенные практикой метаценности, поэтому предусматриваемое неукоснительное их соблюдение — благо для специалиста, людей, его окружающих, и для профессиональной сферы.

Ориентирующая функция, назначение которой сводится к умению разобраться в сложившейся ситуации, обстановке, определить свое положение и с учетом осведомленности в тонкостях отношений осуществлять стимулирование определенной деятельности, побуждение к самовыражению приемлемым способом, соответствующим сложившимся обстоятельствам. Влияние профессиональной деонтологии на мотивационную сферу личности очевидно.

Одной из функций педагогической этики является содействие качественному, успешному решению задач профессии. В ряду других функций выделяются такие, как профессиональная диагностика и прогнозирование, воспроизводство моральных знаний, моральная самозащита. Принципиально важна функция моральной самозащиты, которая осуществляется при условии наличия у личности чувства собственного достоинства. В этом случае возможны как мягкие, так и жесткие, чаще скрытые, варианты коррекции поведения людей, выполняющих различные социальные роли в профессиональной системе. Специалист же в идеале демонстрирует эталон поведения и возможные пути выхода из этического кризиса.

Таким образом, анализируя функции деонтологии, можно сделать вывод о том, что профессиональная этика способствует успешности деятельности, помогает ориентироваться в выборе методов и средств достижения поставленных целей, возвышает личность, создает благоприятный психологический климат в об-

разовательной сфере, что обеспечивает моральное здоровье личности, коллектива, всего профессионального сообщества.

Основной единицей функционирования системы профессиональной деонтологии является норма. Норма — это образец, определенный тип поведения, установленный порядок взаимодействия, который побуждает специалиста к самоограничению и активному действию одновременно.

Профессиональные нормы, как правило, это исторически сложившиеся стереотипы поведения педагога, которые обязательны для исполнения. Между тем существуют нормы, зафиксированные в нормообразующих документах — таких, как закон, устав, инструкция, положение и т.д., определяемых и культивируемых государством, но возможно и нормотворчество в конкретной социокультурной среде, передающееся с помощью традиций, обычаев, представлений. Система норм позволяет более полно и адекватно воспринимать профессиональную действительность, вырабатывать стратегию и тактику деятельности, создавать положительный эмоциональный фон.

В качестве идеальных нормативных предписаний, своего рода нравственных обязанностей студента можно предложить некоторые положения этики И. Канта:

Если мы хотим, чтобы нас уважали, то и сами должны питать уважение к другим людям и к человечеству вообще.

Каждый должен следить за тем, чтобы его действия не только не подавали отрицательный пример, не только не заключали в себе зла, а служили бы положительным примером и содержали в себе добро.

Приветливость — не что иное, как манера внешнего поведения в отношении других, это отвращение к любому оскорблению, которое может быть причинено другому.

Человечность — это способность участвовать в судьбе других людей.

Вежливость означает ту самую обходительность, когда мы бываем хороши до мелочей, чтобы понравиться другим.

Мы должны любить других потому, что это хорошо, и потому еще, что, любя других, мы сами становимся добрее.

Сердце лишь тогда будет добрым, когда человек другому не просто желает счастья, но и что-то делает для этого.

Самыми ужасными пороками, которые ... воплощают подлейшие и злейшие наши пороки, являются: неблагодарность, зависть и злорадование.

Использование этих и других нравственных предписаний в практике подготовки специалиста позволит будущему профессионалу утвердиться в мысли, что правила человеческого взаимодействия должны выражать высокий гуманистический смысл, иметь ярко выраженную деятельностную направленность, указывать на возможные проблемы. Этика И. Канта может быть основой деонтологии, поскольку пробуждает сокровенное понимание человеческой сущности, рождает положительный эмоциональный отклик в душе человека, предостерегает от ошибок. Ценностно-императивная линия воплощения постулатов И. Канта, на наш взгляд, может быть связана с идеей В. Франкла о том, что ценности не толкают человека, а притягивают, т.е. задают ему свободу выбора, а не только возможность самостоятельного решения. То, что И. Кант создал аксиосферу жизни человеческой, содержащую уникальные ценности, не вызывает сомнений. И именно эти общечеловеческие ценности следует рассматривать как важные механизмы регуляции межличностных отношений в различных социальных сферах, и особенно в сфере образовательной. Этика И. Канта может быть основой коммуникативной культуры в целом, создающей фундамент полноценного общения в атмосфере понимания, взаимного уважения и благодарности.

Профессиональная деонтология — наука о поведении специалиста, о профессиональной морали, включающая нормы, принципы и правила поведения, оценки нравственного облика профессионала. Приобщение к профессиональной деонтологии, рассмотрение основ профессиональной этики предполагает включение диалогово-дискуссионных технологий, эвристических методик, эффективных коммуникативных методов, решение проблемных ситуаций.

Основываясь на размышлениях Л. Кольберга о возможности существования трех стадий развития нравственного сознания — преконвенциональной, конвенциональной и постконвенциональной — и проанализировав уровень этической развитости будущих специалистов в контексте исследования аспирантки Брянского государственного университета Л.В. Садовой, мы пришли к выводу о необходимости достижения конвенционального уровня в профессионально-этическом становлении студента, характеризующегося присвоением норм профессионального сообщества в контексте установившихся традиций. При этом мы понимаем, что у будущего специалиста возможен и уровень постконвенционального этического развития, отличающийся наличием индивидуальных нравственных принципов, которые могут выходить за рамки общепринятых.

В процессе исследования нами были выделены уровни и критерии этической регуляции деятельности будущего учителя, которые позволяют определить аксиологические, организационные, технологические, рефлексивные основы профессионального образовательного процесса (см. таблицу).

Уровни этической регуляции профессиональной деятельности будущего учителя

Уровень	Критерии			
	Ценностные ориентации	Рольевые позиции	Способы регуляции отношений	Психолого-педагогические механизмы
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Постконвенционально-духовный	Авторитет личный Интересы другого Личность Развитие Творчество Ответственность Терпимость Самоконтроль	Лидер Генератор идей Организатор Референтное лицо	Демократический выбор Сотрудничество Право как добровольно принятые обязанности	Рефлексия Идентификация Социализация
Конвенционально-аксиологический	Авторитет профессионально-личностный Интересы межличностные и свои Активная деятельность Интересная работа Познание Широта взглядов Саморазвитие	Референтное лицо Организатор	Наличие выбора Взаимодействие Соответствие прав и обязанностей	Убеждение Интериоризация ценностей Рефлексия

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
Конвенционально-нормативный	Авторитет деловой Интересы профессионально-личностные Общественное признание Уверенность в себе Образованность Аккуратность Эффективность в делах	Организатор Исполнитель	Формальный выбор Взаимодействие	Социализация Убеждение Требование
Прекоventionalный	Авторитет в учебе Интересы группы Образование Жизнерадостность Уверенность в себе Здоровье	Исполнитель Наблюдатель	Зависимость (отсутствие выбора) Воздействие Обязанности как регулятор поведения	Адаптация Социализация Подражание

Процесс работы в рамках курса педагогической деонтологии предусматривает глубокий и всесторонний анализ профессиональной среды, позволяющий точно и емко определить главные этикетные нормы ¹.

В ходе работы студентам предлагается познакомиться с различными вариантами известных сводов профессиональных правил, со своеобразными кодексами педагогической чести как ориентирами, сознательно и интуитивно выстраиваемыми каждым педагогом. Особый интерес вызывает подобный свод правил Ш.А. Амонашвили ²:

Будь осторожен!

Не ошибись!

Не вреди!

Будь надеждой для школьника!

Дари себя детям!

Знай, к чему стремишься!

Постоянно ищи в ребенке богатство его души!

Будь терпелив в ожидании чуда и будь готов для встречи с ним в ребенке!

Практическая отработка моделей идеальных отношений, соответствующих ценностным представлениям о смысле жизни, чести, достоинстве, благородстве, составляет одну из важных сторон профессионального самовоспитания как будущего, так и уже состоявшегося учителя.

В процессе рассмотрения проблем педагогической деонтологии предусматривается практическая работа по микрогруппам, в ходе которой анализируются основы педагогической этики и разрабатываются нормативные модели отношений по таким направлениям, как «учитель — ученик», «учитель — родители», «учитель — коллеги», «учитель — администрация», «учитель — профессиональная деятельность».

¹ Садовая Л.В. Педагогическая этика. Брянск : Ладомир, 2009.

² Амонашвили Ш.А. Единство цели. М., 1987. С. 8.

Следует отметить, что нормотворчество студентов-выпускников позволяет сделать вывод об их глубоком проникновении в сущность педагогической деятельности и систему нравственных установок, отражающих специфику труда учителя. Например, в системе отношений «учитель — ученики» студентами были выделены такие нормы, как уважение мнения школьников и терпимость к их оригинальным мыслям и чувствам; любовь к детям, внимательное отношение к каждому ребенку; справедливость в оценке знаний и поведения и другие. В диаде «учитель — родители» значимыми оказались такие правила: интересуйтесь и цените мнение родителей; одобряйте успехи семьи в воспитании детей; доверяйте родителям; относитесь всегда с уважением к детям и родителям; рассматривайте родителей как соучастников педагогического процесса и т.п. Отношения «учитель — коллеги» могут, по мнению студентов, строиться на основе следующих правил: высокая оценка достоинств учителя, его профессиональных достижений; опора на профессиональное сотрудничество; уважение права на своеобразие; поддержание деловых и доброжелательных отношений и т.п.

На наш взгляд, студентам удалось определить и некоторые позиции, важные в системе отношений «учитель — администрация»: поддержка демократического стиля жизни школы; установление хороших взаимоотношений; интерес к личности руководителя; опора на стабильность работы педагогического коллектива; заинтересованное отношение к критическим высказываниям и другие.

В результате определения системы ценностных ориентаций в рамках профессиональной деятельности были выделены следующие позиции: творческий подход к выполнению профессиональных обязанностей; ориентация на собственный успех, способность удивляться и удивлять; пунктуальность в любом деле, постоянное самообразование; стремление к высокому качеству результатов работы; ответственность за достижение педагогических целей; единство слова и дела; эмоциональное наполнение профессиональной сферы и т.п.

Как правило, работа в микрогруппах заканчивалась обсуждением предложенных норм профессиональной этики и созданием / разрешением проблемных ситуаций, в которых наиболее выпукло можно продемонстрировать действие педагогических нравственных норм. В результате творческой работы над предложенными студентами и учителями Брянской области правилами удалось создать главные каноны учительской работы, в которых выражается прежде всего ценностный спектр отношений к учащимся.

Основные постулаты педагогической этики можно сформулировать следующим образом:

— цените ребенка, никогда не предавайте его, а в трудную для него минуту приходите на помощь; не забывайте, что вы живете для учеников, а не наоборот;

— любите детей, старайтесь общаться с ними так, чтобы им было комфортно, снисходительно относитесь к их непослушанию и шалостям — это проблемы роста;

— будьте доброжелательными, ибо доброта — ключ, которым открываются даже озлобленные, израненные души;

— помните, что любой ваш воспитанник — личность, обладающая чувством собственного достоинства и заслуживающая уважительного отношения;

— искренне интересуйтесь каждым ребенком, его проблемами; это пробудит в нем желание делиться с вами своими мыслями и чувствами;

— думайте о последствиях, не навредите своим воспитанникам, берегите их физическое и психическое здоровье;

— сохраняйте честность, не прибегайте ко лжи как средству воздействия на детей; не раздавайте заведомо невыполнимых обещаний;

— будьте порядочными и благородными, не разглашайте секреты и тайны, доверенные вам ребенком; не наговаривайте на него; не мстите за оскорбительную выходку по вашему адресу;

— верьте в ученика, в любой ситуации не лишайте его перспективы и возможности изменения к лучшему;

— признавайте публично допущенные на глазах учеников ошибки, а в критических случаях извиняйтесь;

— не ограничивайте себя искусственно в человеческих проявлениях, демонстрируйте ученикам радость и красоту полноценной жизни.

Анализ предложенной системы этикетных правил позволяет сделать вывод о том, что профессиональная деятельность педагога с опорой на сформулированные положения поможет выстроить отношения «учитель — ученик» таким образом, чтобы работа образовательной сферы способствовала духовному росту ученика и учителя, показывала им «путь к себе», научила бы нравственному самоутверждению через реализацию потенциальных возможностей, способствовала бы утверждению блага, красоты и истины.

Для усиления процесса приобщения к этикетным нормам со студентами проводились коммуникативные игры, например, «Смысл». Условия игры заключаются в следующем: предлагается норма профессионально-педагогического этикета, группа ищет варианты вербального и невербального ее выражения (при этом возможно использование в качестве иллюстраций примеров из практики). Нормы могут быть самыми сложными: любовь к детям, справедливость, долг, творчество и т.п. В результате работы демонстрируются сконструированные модели профессионально-ролевого поведения в заданных условиях (класс, учительская, лес-поход, концерт и т.д.). Завершает игру профессиональная рефлексия.

Внимательное изучение проблемы развития этической культуры педагога и практического решения вопросов взаимодействия в учебно-воспитательном процессе современной школы, связанных с неадекватной самооценкой личности, ограниченностью представления о недостатках и достоинствах собственной личности, локальными образовательными конфликтами, дидактогении и другими, позволяет сделать ряд выводов, в целом свидетельствующих о том, что создание системы взаимоотношений, регулируемых нормами и принципами педагогической этики, — одна из важнейших задач глобальной образовательной сферы.

Безусловно, элементы педагогической этики содержатся в Клятве первокурсников и выпускников педагогических учебных заведений, а сам ритуал придает яркую эмоциональную окраску восприятию этого важнейшего ценностного ориентира. Между тем спецкурсы по формированию профессиональной культуры позволяют придать процессу осознания профессиональной этики несколько иной, ценностно-креативный, ракурс, задать ориентиры формированию рефлексивного профессионально-оценочного сознания учителя.

Педагогическая деонтология как профессиональная этика, включающая прежде всего профессиональную духовность, педагогический такт и этикетные нормы, способна сбалансировать социогенетическое бытие человека исходной ориентацией на

гуманистически оправданные правила общежития, на фундаментальные ценности как движущие силы поведения участников педагогического процесса.

В качестве принципов профессиональной деонтологии могут быть определены следующие: оптимальное сочетание уважения и требовательности, гуманизм и целесообразность, демократизм и ответственность, индивидуализация и коллективизм, взыскательность и доброта.

Педагогическая деонтология опирается на основные нравственные категории, являющиеся ценностными ориентирами профессиональной деятельности. Это уважение, любовь к детям, долг, требовательность, свобода, ответственность, совесть, справедливость, честь, достоинство, авторитет. Глубокий анализ сущности каждого из этих ориентиров пробуждает у студентов желание выявить внутренний потенциал этих категорий и механизмы их реализации, «вчувствоваться», проникнуть в их духовную сферу.

Безусловно, нормы профессиональной этики закрепляются и развиваются в педагогических отношениях, которые создают моральную атмосферу, благоприятную для становления педагога-профессионала. Особая роль в этом процессе принадлежит педагогической практике, системе образовательной работы в высшей школе. Поскольку общая эмоциональная тональность общения педагога с воспитанниками во многом складывается из этикетных мелочей, то их практическая отработка составляет одну из важных сторон профессионального самовоспитания как будущего, так и уже состоявшегося учителя.

Нравственные нормы, составляющие свод профессиональных правил работы учителя, — это своего рода «ядро» педагогической профессии. Нормы профессиональной этики, как правило, выступают в роли идеала, возводящего правило в статус моральной «вершины», они показывают «пик» совершенства и пути к нему.

В процессе работы мы стремились выяснить, какие факторы влияют на развитие профессиональной этики, рост уровня моральной культуры педагога. Одним из значимых условий оптимальной реализации моральных правил является ощущение педагогом комфорта при выполнении своих профессиональных обязанностей. А для этого, по мнению студентов и учителей, необходимы:

- адекватное материальное вознаграждение за столь ответственный и напряженный труд;
- стабильность педагогического коллектива, положительная эмоциональная атмосфера в нем;
- умножение добрых традиций;
- партнерская установка на ученика;
- педагогический оптимизм;
- гармония человеческого и профессионального в педагоге;
- профессиональное самосовершенствование учителя;
- поощрение моральных норм в образовательной сфере.

Список использованной литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Единство цели [Текст] / Ш.А. Амонашвили. — М., 1987.
2. Белухин, Д.А. Педагогическая этика: желаемое и действительное [Текст] / Д.А. Белухин. — М. : МПСИ, 2007.
3. Садовая, Л.В. Педагогическая этика [Текст] / Л.В. Садовая. — Брянск : Ладомир, 2009.

УВЕРЕННОСТЬ И ОРАТОРСКИЙ СТРАХ В СВЕТЕ ФОРМИРОВАНИЯ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА

Рассмотрены вопросы формирования риторической компетенции и становления важного для нее качества — уверенности. Описан феномен ораторского страха. Проанализированы его происхождение, проявление комплекса биохимических и физиологических реакций в ситуации публичного выступления как факторов, влияющих на возрастание стресса, и меры против страха публичных выступлений. Приведены данные исследований в среде студентов и специалистов.

риторическая компетенция, уверенность, ораторский страх, коэффициент актуальности страхов, причины страха, активаторы страха, публичное выступление, меры против страха.

Психологи, педагоги, социологи под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным и профессиональным качествам специалиста. Л.Н. Горобец считает, что *«риторическая компетенция включает знания риторики, знания о риторических возможностях языковых средств и закономерностях употребления их в речи; владение риторическими умениями; гражданское (патриотическое) мировоззрение, формируемое семьей, социальной, естественно-языковой и искусственной средой; рефлексию; определенную установку личности»*¹.

В свете актуальности проблемы формирования риторической компетенции специалиста нам представляется интересным вопрос о становлении и совершенствовании значимых для эффективного публичного общения качеств языковой личности, и прежде всего уверенности. Вслед за профессором А.К. Михальской отметим, что уверенность является одним из тех качеств, которые, безусловно, оцениваются аудиторией. Уверенность говорящего свидетельствует о его компетентности, психологической устойчивости и является одним из индикаторов коммуникативного лидерства. Уверенный выступающий вызывает доверие слушающих, а «любое сомнение, колебание, проявление неуверенности в поведении говорящего «сбивает с толку» слушающего: трудно доверять и доверяться человеку, который сам в себе сомневается»².

Необходимость выглядеть уверенным в себе, в своих знаниях осознают все люди, которые когда-либо выступали публично. Но вместе с тем практически каждый из них отмечает, что далеко не всегда чувствует себя уверенно, выступая перед аудиторией. И несмотря на то что проблема страха или чрезмерного волнения во время произнесения речи далеко не нова, ее нельзя назвать решенной. Многие специалисты не могут в полной мере реализовать себя в выбранной про-

¹ Горобец Л.Н. Риторическая компетенция учителя: содержание и проблемы исследования // Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве : Материалы XIII Междунар. конф. по риторике. 21—23 января 2009 года. М., 2009. С. 152.

² Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово : учеб. пособие для учащихся 10—11 кл. общеобразовательных учреждений. М. : Просвещение, 1996. С. 72.

фессии именно по причине неэффективности их выступлений, что они сами в значительной степени связывают с волнением или страхом.

В сентябре—октябре 2009 года с целью исследования ораторского страха мы провели опрос взрослых людей 25 — 65 лет (53 человека), чья профессиональная деятельность так или иначе связана с публичными выступлениями, и 59 студентов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина гуманитарных специальностей. Самооценка состояния во время публичного выступления опрошенных в обобщенном виде представлена в табл. 1¹.

Т а б л и ц а 1

Состояние во время публичного выступления

Состояние	«Взрослые»	Студенты
	%	
Абсолютно спокоен	5,6	1,7
Чувствую легкое волнение	50,9	30,5
Очень волнуюсь	9,4	40,7
В некоторых случаях испытываю ораторский страх	16,9	40,7
Как правило, спокоен, но чувство ораторского страха знакомо	33,8	23,7
Раньше часто испытывал волнение, но с опытом удалось добиться спокойного состояния	11,3	8,5

Полученные данные позволяют судить о том, что чувство абсолютного спокойствия присуще лишь незначительному числу как опытных людей, так и студентов. Подавляющее большинство выступающих испытывают волнение, причем 40,7 % студентов оценили его интенсивность как высокую, а еще 40,7 % — как страх. Заметим, что более трети взрослых из числа опрошенных также заявили, что чувство ораторского страха им знакомо.

Профессором Ю.В. Щербатых проведено исследование, посвященное определению коэффициента актуальности страхов у студентов вузов². Был разработан опросник для выявления иерархической структуры 24 возможных страхов. Степень актуальности различных страхов опрошенные оценили по 10-балльной шкале. Баллы суммировались, образуя «интегральный показатель страха», а потом переводились в «коэффициент актуальности страха».

Вот данные, интересующие нас: у юношей страх публичного выступления занимает по актуальности третье место (коэффициент актуальности — 21), уступая страху за близких (23) и страху перед начальством (22) и значительно превышая страх болезней (8), страх перед старостью (9). У девушек эти показатели отличаются: страх публичных выступлений, находясь на 9-м месте, имеет коэффициент 14, уступая страху за близких (23), страху экзамена (21), страху перед на-

¹ Отвечая на вопросы, респонденты могли выбрать несколько из предложенных ответов.

² Щербатых Ю.В. Проблемы классификации экзистенциальных страхов личности // Нац. проекты как фактор созидания современной России : сб. науч. тр. региональной межвузовской науч. конф. Воронеж : ВФ МГЭИ, 2006. С. 176-178. ; Щербатых Ю.В. Проблемы классификации экзистенциальных страхов личности // Нац. проекты как фактор созидания современной России : сб. науч. тр. региональной межвузовской науч. конф. URL : http://www.no-stress.ru/anxiety/scientific_research/fear.html

чальством (20), страху изменений в личной жизни (19), ответственности (18), неизвестности (17), преступности (16) и бедности (15). Однако стоит отметить, что высокий уровень коэффициента страха экзаменов у девушек также дает повод для размышлений, поскольку устный ответ на экзамене по многим показателям имеет сходство с устным публичным выступлением: это официальное иерархически организованное общение.

Весьма интересны данные Ю.В. Щербатых о том, что ораторскому страху в большей степени подвержены мужчины, чем женщины. Если же не учитывать гендерных особенностей опрошенных, то в целом страх публичных выступлений находится на 10-м месте ¹.

Данные Ю.В. Щербатых подтверждают наше мнение об актуальности проблемы ораторского страха. В свою очередь, мы, проводя исследование ораторского страха, взяли 5 из актуальных, по данным Ю.В. Щербатых, страхов и, используя свои методы подсчета коэффициента актуальности, когда субъективная оценка степени выраженности страха опрошенных по 10-балльной шкале суммировалась, а затем вычислялся ее средний показатель, получили данные, представленные в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Коэффициент актуальности некоторых страхов

Страхи	«Взрослые»	Студенты
Ответственности	4,3	4,67
Начальства	3	3,88
Болезней	4,2	4,49
Публичных выступлений	3,3	5,86
Понижения статуса	4,26	4,26

Как видно, для студентов страх публичных выступлений весьма актуален: он превышает другие виды страхов и его актуальность гораздо выше, чем актуальность ораторского страха у взрослых.

Чтобы ответить на вопрос о формировании важного для риторической компетенции качества — уверенности, вначале надо выяснить природу того, что эту уверенность подрывает, т.е. ораторского страха. По мнению К.Э. Изарда, «страх складывается из определенных и вполне специфических физиологических изменений, экспрессивного поведения и специфического переживания, проистекающего из ожидания угрозы или опасности» ². Каковы же эти физиологические изменения, наступающие в момент страха, когда, по мнению Ю.В. Щербатых, «все наше тело бурно реагирует на опасные ситуации» ³?

При стрессовых реакциях активизируется симпатическая нервная система, т.е. часть вегетативной нервной системы человека, состоящая из симпатических центров, правого и левого пограничных симпатических стволов, расположенных вдоль позвоночника, ганглиев (узлов) и нервных ветвей, соединяющих ганглии между собой, со спинным мозгом и с эффекторами. В результате этой активизации

¹ Щербатых Ю.В. Психология страха. М. : ЭКСМО, 2000. С. 43.

² Изард К.Э. Психология эмоций / перев. с англ. СПб. : Питер, 2000. С. 293.

³ Щербатых Ю.В. Психология... С. 142.

ции мобилизуются энергетические ресурсы, и все системы органов человека подготавливаются к физической деятельности. Вот как описывают состояние организма испуганного человека психологи и физиологи: «Активизация симпатической нервной системы приводит к учащенному сердцебиению (*«сердце уходит в пятки»*), расширяет зрачки (*«у страха глаза велики»*), тормозит активность пищеварительных желез (*«от страха во рту пересохло»*) и т.д. Параллельно включается и эндокринная система, которая в опасных ситуациях выбрасывает в кровь адреналин, или «гормон кролика» (в отличие от похожего на него норадреналина, называемого «гормоном льва», который выделяется при гневе и ярости). Адреналин сужает сосуды кожи (*«лицо посерело от страха»*) и в целом действует так же, как и симпатическая нервная система, во многом дублируя ее работу»¹. Думается, что это состояние знакомо каждому.

Ученые сходятся во мнении, что страх, возникший в процессе эволюции человека, в древности являлся фактором защиты его от внешних физических угроз, ибо способствовал выбросу энергии и улучшению кровоснабжения мышц, заставлял вступать в противоборство с враждебной средой и спасаться, либо защищаясь, либо убегая². И сегодня, в изменившихся условиях существования человека, этот защитный когда-то механизм может выполнять благую роль, если не является чрезмерным и не перерастает в фобию. Так, страх активизирует деятельность в критической ситуации, диктует правила поведения тогда, когда человек не может сам принять решение относительно действий в минуту опасности или неизвестности, и потому часто защищает человека. Но это справедливо в отношении так называемых биологических и экзистенциальных страхов. Что же касается страха публичных выступлений, входящих в число социальных (по классификации Ю.В. Щербатых), то, несомненно, здесь заложенный эволюцией механизм, с одной стороны, полезен, так как заставляет человека готовиться к выступлению, а не оставаться в состоянии бездействия и самоуспокоения, но, с другой стороны, ораторский страх подавляет. Он может «убить» любое выступление.

Причину этого явления находим в исследовании А.К. Михальской³. Если в ситуации физической угрозы (насилие, стихийное бедствие, столкновение с разъяренным животным) выброс энергии способствует мышечной активности, повышает тонус, то в ситуации публичного выступления эта реакция приводит к возникновению противоречия между стремящимся к движению телом говорящего и его рассудком, требующим соблюдения норм социального поведения, которые предписаны обществом и отражают его представления о «приличном» и «неприличном». Выступающий не может ни «спасаться бегством» (разве что сказать меньше, чем планировал, и покинуть трибуну), ни двигаться, как того требует его физиология. В результате этого противоборства начинаются произвольные телодвижения — манеризмы: покачивания, манипулирование предметами, например, ручкой, блокнотом, прикосновения к лицу, одежде, волосам и пр., которые воспринимаются как паттерны неуверенного поведения. В иных случаях наблюдается реакция, несколько напоминающая ступор: говорящий цепенеет,

¹ Щербатых Ю.В., Ноздрачев А.Д. Физиология и психология страха. URL : <http://upware.narod.ru/strah.htm>

² Михальская А.К. Основы риторики... С. 73 ; Щербатых Ю.В., Ноздрачев А.Д. Физиология и психология... ; Щербатых Ю.В. Психология страха...

³ Михальская А.К. Основы риторики... С. 74.

чувствует необыкновенную скованность движения, зажимы шейной и челюстной мускулатуры; пропадает способность ясно мыслить и ориентироваться в ситуации общения. Естественно, процесс говорения при этом значительно затруднен. Выброс адреналина субъективно оценивается как пульсация крови, сердцебиение, жар в области лица или же, наоборот, холод в области солнечного сплетения (это не случайно: происходит отток крови из области желудка). К паттернам неуверенного поведения относятся также застывшая мимика или неконтролируемые движения мышц лица, взгляд вниз, в пол или быстрое перемещение взгляда по пространству, поднятые вверх и вперед плечи, согнутая, «сутулая», спина, закрытая руками или предметами (книгой, сумкой) грудная клетка, прижатые к бокам руки, сжатое туловище, хаотичные мелкие движения, «несимметричные» движения (одна рука прижата, другая жестикулирует).

В ходе нашего исследования в одном из пунктов опросника мы предложили испытуемым охарактеризовать проявления ораторского страха в субъективных ощущениях. В табл. 3 представлены полученные данные.

Т а б л и ц а 3

Проявления страха публичного выступления

Сильное волнение (страх публичного выступления) проявляется через:	«Взрослые»	Студенты
	%	
а) дрожание рук, коленей	18,8	30,5
б) покраснение кожных покровов	18,8	18,6
в) напряжение тела, мышечные зажимы	9,4	11,8
г) сердцебиение	43,4	64,4
д) сбивчивость речи	32	67,8
е) забывание материала	17	50,8
ж) учащенное дыхание	15,1	10,1
з) неосознанные движения (покачивание, манипулирование предметами и др.)	26,4	25,4

Анализ данных показывает, что наиболее часто во время публичного выступления сильно волнующийся человек ощущает учащенное сердцебиение и сбивчивость речи, непроизвольные движения и тремор. Студенты при этом могут забывать материал. Однако большинство респондентов отметили в первую очередь именно те проявления, которые связаны с выбросом адреналина и усилением обмена веществ.

Таким образом, мы видим, что физиологически близкие состояния страха в минуту физической опасности и ораторского страха имеют различные последствия, поскольку в первом случае страх — средство спасения, а во втором — путь к коммуникативной неудаче.

Есть еще один важный аспект в изучении проблемы ораторского страха — это вопрос о причинах, его порождающих. Публичное выступление не угрожает нашей физической безопасности. Жизни человека, выступающего на конференции или произносящего поздравительное слово на юбилее, практически ничто не угрожает, но интенсивность эмоции страха в этих, казалось бы, абсолютно безопасных ситуациях может быть очень высокой. И дело не в том, что в сознание людей крепко вросла информация о забрасывании неудачливого оратора тухлыми

фруктами (трудно представить такую картину в России XXI века!) или о ботинке, который Мунтазер аль-Зайди бросил в Джорджа Буша в ходе его выступления в Багдаде 14 декабря 2008 года. Чего же тогда боится выступающий?

Как и в случае других социальных страхов, страх публичных выступлений основывается на опасении быть осужденным окружающими и риске отвержения. Эти опасения связаны с тем, что во время публичного выступления слушатели не только воспринимают сообщения, но и оценивают говорящего, причем оценке подвергаются как ораторские способности, так и черты личности, позиция, мировоззрение и общий культурный уровень. Происходит идентификация говорящего, особенно малоизвестного, по шкале «свой — чужой». Для выступающего зачастую не столько важна степень усвоения переданной им информации реципиентам, сколько восприятие его образа аудиторией. Именно страх быть недооцененным заставляет многих трепетать перед выходом на трибуну. Особенно это значимо тогда, когда затраченные на подготовку усилия не приводят к ожидаемому результату. В этом плане следует согласиться с В.О. Леонтьевым, который утверждает, что сила эмоции страха зависит от возможности «проигрыша», которая осознается до вступления в «игру», и степени соответствия затраченных ресурсов полученному результату¹. В нашем случае «игра» — это публичное взаимодействие с аудиторией, «проигрыш» — это коммуникативная неудача, результат — приятие или неприятие оратора и его идей аудиторией, реализация коммуникативного намерения говорящего.

Угроза быть отвергнутым иногда носит неопределенный характер. Она как бы рисуется без достаточных оснований в сознании человека, готовящегося к выступлению. При этом слушатели представляются ему в виде враждебной безликой массы, готовой в любой момент выплеснуть на говорящего агрессию. Такая ситуация чревата угрозой возникновения синдрома тревожного ожидания, когда беспричинная тревога накануне ответственного выступления, например перед защитой диссертации, накануне экзамена, вызывает повышение кровяного давления, нарушение сна. Ю.В. Щербатых пишет, что «страдающий неврозом тревожного ожидания создает в своем сознании негативную картину мира, для построения которой из всего многообразия сигналов окружающей среды он отбирает только те, которые отвечают его установке видеть все только в черном свете»².

Это в полной мере относится и к страху публичных выступлений, когда оратор ожидает непременно непонимания, провокационных вопросов или враждебных реплик со стороны аудитории, неадекватно оценивая их вероятность. Такую ситуацию К.Э. Изард вслед за американским исследователем С. Томкинсом, который еще в середине XX века исследовал когнитивные процессы как активаторы страха, назвал «когнитивно опасной»: «Страх (как и любая другая эмоция) может быть результатом когнитивной оценки ситуации как потенциально опасной ... когнитивные процессы довольно часто отражают не реальную угрозу, а вымышленную, в результате чего человек начинает бояться ситуаций, не представляющих реальной угрозы...»³.

Известно, что страх может иметь разную интенсивность. По мнению К.Э. Изарда, наряду с когнитивными процессами, страх активируют одиночество,

¹ Леонтьев В.О. Формулы эмоций. URL : www.raai.org/cai-08/files/cai-08_paper_165.doc

² Щербатых Ю.В. Психология страха... С. 80.

³ Изард К.Э. Психология эмоций... С. 295.

внезапное изменение ситуации, внезапное приближение, необычность, ожидание боли, высота и некоторые другие факторы. На наш взгляд, первейшим активатором страха публичных выступлений является необычность. В.О. Леонтьев утверждал, что «чем больше новизна, тем больше страх»¹. Это подтверждается и нашими многолетними наблюдениями. Так, например, известен случай спровоцированного ничем иным, кроме новизны, немотивированного страха у Анны В. (35 лет) — преподавателя университета, всегда чувствующего себя уверенно во время лекций и выступлений на конференциях. Однако в суде, куда она была приглашена в качестве эксперта, Анна испытала страх, степень интенсивности которого она оценила как «высокую».

Другой активатор страха публичного выступления, на наш взгляд, также связан с ситуацией выступления, но не с ее новизной, а, напротив, со сходством в каком-либо отношении с ситуацией, имевшей место ранее. Приведем в пример опыт Андрея С. (35 лет), руководителя районного отделения политической партии. Андрей имел большой опыт публичных выступлений: на митингах, предвыборных встречах с избирателями, в телевыступлениях, дебатах. Но, являясь весьма умелым оратором и осознавая свои риторические умения, Андрей тем не менее испытал сильный страх в тот момент, когда выступал на Дне знаний в школе, которую сам заканчивал много лет назад и давно не посещал. Приступ волнения, переросшего в страх, Андрей испытал, когда увидел перед собой педагогов, учеников школы и гостей праздника. На наш взгляд, имел место «эффект резиновой ленты»: Андрей уже давно вырос из состояния ученика, получающего далеко не всегда высший балл, иногда подвергающегося критике со стороны учителей или насмешкам одноклассников. Он стал взрослым, опытным, успешным. Но стоило ему попасть в когда-то знакомую ситуацию, как нейтральные стимулы (вид школы, ощущения, учителя) начали активизировать страх; «резиновая лента» потянула его назад, и он ощутил те же эмоции, что и много лет назад. Субъективно он чувствовал заторможенность речи, ожидание провала, низкой оценки, забывание материала, скованность движений. Показательно и то, что испытанные чувства привели к оценке степени собственного «падения» в глазах общества, как провал, тогда как, по сути, его выступление таковым не являлось, о чем свидетельствует факт приглашения его на аналогичное мероприятие в ту же школу через год.

Это подтверждает и мнение А.К. Михальской о том, что степень волнения чаще всего слушателям не видна и со стороны оратор выглядит зачастую более спокойным, чем кажется ему самому².

Заметно повышает степень волнения необходимость использовать микрофон. На наш взгляд, это связано с тем, что выступающего смущают два факта: во-первых, тревога, что «техника может подвести» и в самый «ответственный» момент раздастся визг или микрофон отключится; во-вторых, выступающий слышит усиленный звук собственного голоса, который часто не нравится ему самому. Оба фактора, по мнению выступающего, могут сделать его смешным в глазах слушающих. Дейл Карнеги пишет, что даже у всемирно известного актера-комика Чарли Чаплина была «боязнь микрофона».

Однако, как показывает практика, этот страх относится к когнитивным. Еще большее волнение наступает тогда, когда выступление записывается на видеокаме-

¹ Леонтьев В.О. Формулы эмоций...

² Михальская А.К. Основы риторики... С. 76.

ру. Вероятно, причина беспокойства здесь кроется в том, что все оплошности фиксируются и могут воспроизводиться. Запись в телестудии или выступление в прямом эфире осложняются тем, что говорящий не видит ответной реакции зрителей, а значит, не может своевременно внести коррективы в собственное речевое поведение. Кроме того, многих смущают осветительные приборы в студии.

В ходе нашего исследования мы попытались выявить, какие же факторы усугубляют страх выступления. Данные исследования представлены в табл. 4.

Т а б л и ц а 4

Факторы, усиливающие страх публичного выступления

Факторы	«Взрослые»	Студенты
	%	
а) новизна излагаемого материала	32	30,5
б) наличие оппонентов в аудитории	18,8	15,2
в) незнакомая аудитория (слушатели)	45,2	61
г) присутствие начальства или другого человека, чей статус выше Вашего	30,1	37,2
д) плохое самочувствие	15,1	28,9
е) использование технических средств (микрофона, проектора и др.)	3,7	15,2
ж) незнакомое помещение (место выступления)	3,7	22
з) возможность вопросов	15,1	42,4
и) ситуация оценки	26,4	23,7
к) видеосъемка	24,5	40,7
л) новые жанр выступления или ситуация	30,1	25,4

Табл. 4 подтверждает мнение о том, что необычность активизирует страх (пункты *а, в, л*). Сильным активатором страха для студентов является ожидание вопросов (причем студенты ожидают вопросов с целью «завалить»). У обеих категорий опрошенных вызывает страх присутствие человека с более высоким статусом. Вероятно, этот страх осложняется накладывающимся страхом ответственности (перед таким человеком надо «не ударить в грязь лицом») и страхом оценки. Сильный активатор страха — видеозапись, когда страх связан с тем, что выступающий пугается фиксации возможных промахов и неудач. Низкая оценка страха наличия оппонентов, на наш взгляд, связана с тем, что ситуации, когда происходит столкновение мнений оппонентов, встречаются в речевой практике испытуемых нечасто.

В русле нашего исследования интерес представляет и мнение Ю.В. Щербатых о том, что страх изначально возникает при непосредственном столкновении с психотравмирующей ситуацией, но может далее оживать даже при ожидании ее наступления, а впоследствии возникать и при одном только упоминании о ней. Это, как оказалось, справедливо и в отношении страха публичного выступления. Так, в беседе с нами испытуемая Олеся (27 лет), администратор салона красоты, постоянно взаимодействующая с людьми и участвующая в презентациях, сообщила, что даже в момент рассказа о собственном чувстве страха публичного выступления она испытала некоторый выброс адреналина и сердцебиение. Такое закрепление условнорефлекторной связи у некоторых людей может стать патологическим и перерасти в фобию.

А что же минимизирует страх? Что дает точку опоры во время публичного выступления? Как правило, это доброжелательное отношение слушателей. Если в начале речи говорящий испытывал страх, то убедившись, что ситуация не грозит реальной опасностью, он успокаивается. В нашей практике имеется такой опыт: в ходе обучения риторике гимназистов 7-го класса мы проводили практикум, при котором семиклассники после продолжительной подготовки выступали на избранные темы (о школе, городе, космосе, природе и т.п.) перед учащимися начальных классов в начале урока в течение 4 минут. Перед выступлением им давалась установка отметить на воображаемой шкале по 10-балльной системе степень своего волнения. Это же надо было сделать в середине и в конце выступления. Во время обсуждения опыта практически все семиклассники говорили о 9- и 10-балльном волнении в начале выступления, снижении его до 4—5 баллов через 1—2 минуты с момента начала речи и практически полном спокойствии в конце. Причину минимизации страха испытуемые связали с тем, что «увидели глаза детей», что дети «начали проявлять интерес» и «не стали плохо себя вести». Таким образом, положительный отклик аудитории минимизировал страх. Но наши «ораторы» были готовы к тому, чтобы вызвать этот положительный отклик: они уже знали о том, что такое «дружеская увертюра речи» (А.К. Михальская), зрительный контакт, обратная связь в выступлении и какую роль эти факторы играют в установлении взаимопонимания между говорящим и слушающими.

Конечно, наиболее интересный в свете проблемы формирования риторической компетенции вопрос касается преодоления страха публичных выступлений. Анализ специальной литературы и собственный опыт привели нас к выводу, что преодолеть страх оратора можно как через психотерапевтическое воздействие, так и через научение, причем нас прежде всего интересует последний путь. Попробуем систематизировать те рекомендации, которые дают психологи, изучавшие проблему страха, и адаптируем эти советы к страху публичных выступлений.

Для избавления от страха Ю.В. Щербатых рекомендует устранить неопределенность, т.е. сделать известным и понятным то, что пугает своей непонятностью¹. Мы можем интерпретировать данный совет так: само осознание природы страха, понимание его нейрофизиологических механизмов уже есть шаг на пути избавления от страха. Выступающий и испытывающий при этом страх или чрезмерное волнение должен понять, что ничего необычного в его состоянии нет, оно вполне объяснимо и непротивоестественно. Здесь уместен и еще один совет Ю.В. Щербатых: следует убедиться в том, что вы не одиноки в своем страхе. И действительно, наше исследование подтверждает, что чувство страха испытывает и тот, кто выступает в первый раз, и тот, кто считает себя опытным оратором. Значит, если сегодня человек играет роль оратора и видит перед собой строго оценивающих выступление слушателей, то завтра роли поменяются и те самые слушатели, которых он боится сегодня, сами будут испытывать сходные эмоции, выступая публично.

Еще один важный совет профессора Ю.В. Щербатых: следует оценить реальную угрозу. Выступление перед публикой не несет ни малейшей угрозы благополучию нашему организму, и самое страшное, что может произойти, — это неадекватная оценка нашей компетенции окружающими. Но и тут ясно, что у каждого из нас есть достаточно шансов укрепить свой статус и реабилитироваться после не вполне удачного выступления, а вот шанс полного провала при условии

¹ Щербатых Ю.В. Психология страха...

подготовки к выступлению ничтожен. С этим мнением согласен В.Л. Леви, дополняя его идеей о том, что «во всем — в работе, общении, учебе, любви — необходимы ошибки. Поток ошибок и есть нормальная жизнь...»¹.

Как ранее уже было сказано, страх публичного выступления основан на боязни низкой оценки оратора окружающими. В связи с этим, несомненно, актуальным является такой совет В.Л. Леви: высшим судьей для человека должен являться он сам². Оценочная независимость, по мнению психолога, есть залог психического здоровья. Он убежден, и с этим трудно спорить, что оценивать следует не человека, а поступки. Значит, нужно усвоить, что ошибки в выступлениях, — это всего лишь ошибки, а не свидетельства нашей несостоятельности, но только в том случае, если они вовремя исправляются, а не повторяются от случая к случаю. При таком понимании формируется отношение к каждому общению как «к тренировке другого общения, еще предстоящего»³. Важно правильно сделать выводы и извлечь уроки как из побед, так и из поражений. Кроме того, по мнению В.Л. Леви, следует учиться не только нравиться, но и не нравиться.

Эта мысль вполне соответствует идее А.К. Михальской о том, что причина ораторского страха может крыться в «нереалистических ожиданиях — настроенности на то, что речь должна оказать какое-то необыкновенное воздействие на слушателей, произвести особенно благоприятное впечатление; любой другой, пусть и вполне приемлемый, результат при такой установке воспринимается как провал, крах»⁴. Опыт А.К. Михальской относительно преодоления ораторского страха представляется нам важным. Профессор советует подходить к публичному выступлению с «установкой на благоприятный результат»: «Убедите себя в том, что перед вами — не только и не столько трудная задача, сколько удовольствие и для вас, и для ваших адресатов, что вообще всякое общение — радость»⁵.

Таким образом, все приведенные рекомендации сводятся к правильной эмоциональной подготовке к выступлению. На наш взгляд, лучшее средство против страха — это качественная подготовка к выступлению, тщательная проработка материала. Еще Цицерон говорил: «Речь должна расцветать и разворачиваться только на основе полного знания предмета; если же за ней не стоит содержание, усвоенное и познанное оратором, то словесное ее выражение представляется пустой и даже ребяческой болтовней»⁶. Значит, невысокой оценки заслуживает тот оратор, который не изучил предмета. И чтобы защитить себя от этой невысокой оценки, надо, как пишет Д. Карнеги, «твердо знать, о чем вы собираетесь говорить»⁷.

Хорошая подготовка к выступлению не заканчивается изучением литературы или написанием текста. Подготовить речь — это значит «сжиться» с ее идеями, структурировать мысли и текст, отрепетировать, но не просто воспроизводя текст, а проигрывая все действие вплоть до мельчайших приемов, которые будут использованы для привлечения внимания аудитории. Ис-

¹ Леви В.Л. Приручение страха. М. : Метафора, 2003. С. 41.

² Там же. С. 43.

³ Там же. С. 46.

⁴ Михальская А.К. Основы риторики... С. 75.

⁵ Там же.

⁶ Живое общение. Мудрость тысячелетий / сост. А.Е. Мачехин. М. : Книга Лтд., 1995. С. 256.

⁷ Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей : пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Зинченко В.П. и Жукова Ю.М. М. : Прогресс, 1989. С. 294.

тория знает немало примеров усердия в работе над речью. Известный русский судебный оратор А.Ф. Кони не писал текстов будущих выступлений в суде. Но он настолько погружался в суть дела, сосредоточивался на содержании будущей речи, что в тот момент был отрешен от окружающего мира. В его воспоминаниях есть факт: накануне выступления по делу об утоплении крестьянки Емельяновой он так тщательно продумывал детали, что даже воочию увидел утопленное тело Емельяновой в реке Ждановке. Что же касается чтения, то мы рекомендуем читать и отбирать материала больше, чем это может понадобиться непосредственно в речи. Наличие багажа знаний снимет страх вопросов, которые, кстати, следует прогнозировать.

С опытом, как правило, страх публичного выступления минимизируется. Об этом пишет Дейл Карнеги: «Страх является следствием неуверенности, неуверенность вызвана незнанием того, на что вы способны, а это незнание — результат недостатка опыта. Поэтому создайте себе багаж успешного опыта, и ваши страхи исчезнут»¹. Хрестоматийной стала история древнегреческого ритора Демосфена, который ценой невероятных усилий избавился от застенчивости и научился выступать так, чтобы его уверенность была очевидна для слушателей. В частности, известность приобрели «филиппики» — гневные обличительные речи Демосфена против македонского царя Филиппа.

Что же делают сами люди, чтобы избавиться от страха публичных выступлений? Известны случаи, когда они используют тактику избегания, т.е. стараются отказаться от выступления, переложить эту обязанность на плечи коллег, родственников, друзей. В других случаях прибегают к различным приметам, талисманам, которые, по мнению их хозяев, придают уверенность. В результате нашего исследования все усилия, предпринимаемые неспециалистами в борьбе с ораторским страхом, сводятся к следующим (табл. 5):

Т а б л и ц а 5

Меры против страха публичного выступления

Что Вы обычно делаете, чтобы избавиться от волнения (страха публичного выступления)?	«Взрослые»	Студенты
	%	
а) тщательно готовитесь к выступлению, репетируете	71,7	66,1
б) прибегаете к приемам самовнушения	18,8	52,5
в) принимаете успокоительное средство	5,6	15,2
г) используете физические упражнения	5,6	1,7
д) формируете установку на благоприятный исход выступления	35,8	35,5
е) обращаетесь за помощью к психологу	0	0
ж) пишете текст речи и продумываете возможные вопросы	49	32,2
з) изучаете природу страха, пытаетесь разобраться в собственном состоянии	7,5	15,2
и) больше практикуетесь в публичном выступлении	33,9	35,6
к) стараетесь избежать выступления	11,3	20,3

¹ Карнеги Д. Как завоевывать друзей... С. 300.

Наиболее частыми способами избегания ораторского страха в среде студентов наряду с подготовкой являются самовнушение (взрослые прибегают к нему значительно реже), формирование установки на благоприятный исход и избегание выступления. Взрослые же сосредоточиваются на подготовке (см. пункты *a, ж* табл. 5). Обе группы недооценивают роль физических упражнений, практически не прибегают к помощи психологов, редко пытаются разобраться в природе страха, зато видят в практике путь к избавлению от неприятных эмоций во время публичного выступления. Студенты чаще принимают успокоительные препараты, чем взрослые.

Если обобщить все полученные в ходе исследования данные, то можно сказать, что страх публичного выступления — это проблема, которая в большей степени актуальна для студентов. Они чувствуют более интенсивные эмоции, им свойственны плохие нереалистические ожидания, они не владеют приемами борьбы со страхом. С опытом эта проблема частично разрешается, однако подавляющему влиянию ораторского страха могут быть подвержены и «взрослые». Значит, стихийного избавления от страха не происходит. В связи с этим мы пришли к выводу о необходимости включения в курс риторики для юристов, менеджеров, специалистов по управлению персоналом, педагогов отдельной темы — «Ораторский страх».

Анализ современных программ по риторике для вузов показал, что в некоторых из них есть разделы, содержащие знания о требованиях к поведению говорящего, в число которых вслед за А.К. Михальской составители программ (Н.А. Ипполитова, М.И. Панов, Л.Е. Тумина) включают уверенность и способы проявления ее в речи ¹. В программе В.И. Аннушкина «Риторика (общий курс)» эмоция страха упоминается в разделе «Классификация эмоций в современной риторике» ². Однако системное изложение материала о нейрофизиологическом механизме ораторского страха, его функциях, формах проявления, способах минимизации программы риторики для вузов не предусматривают. Учебные пособия и научно-популярные статьи на данную тему содержат некоторые общие рекомендации относительно способов преодоления страха публичных выступлений. В числе таких пособий следует в первую очередь назвать учебник А.К. Михальской «Основы риторики. Мысль и слово: Учебное пособие для учащихся 10—11 классов общеобразовательных учреждений» ³ и популярное издание Д. Карнеги «Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично» ⁴. Однако, по нашему мнению, следует разработать специальную систему упражнений, которые можно было бы использовать в ходе практических занятий со студентами вузов и специалистами в системе повышения квалификации. На наш взгляд, подобная система упражнений поможет обучающимся минимизировать страх публичных выступлений, а значит, продвинет их в плане совершенствования риторической компетенции.

¹ Риторика: Методология и практика : сб. программ / отв. ред. и сост. М.И. Панов и Л.Е. Тумина. М. : МПГУ ; Ярославль : Ремдер, 2003. С. 62, 142.

² Там же. С. 103.

³ Михальская А.К. Основы риторики...

⁴ Карнеги Д. Как завоевывать друзей...

Список использованной литературы

1. Горобец, Л.Н. Риторическая компетенция учителя: содержание и проблемы исследования [Текст] / Л.Н. Горобец // Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве : Материалы XIII Междунар. конф. по риторике. 21—23 января 2009 года. — М., 2009.
2. Живое общение. Мудрость тысячелетий [Текст] / сост. А.Е. Мачехин. — М. : Книга Лтд., 1995.
3. Изард, К.Э. Психология эмоций [Текст] : пер. с англ. / К.Э. Изард. — СПб. : Питер, 2000. — 464 с.
4. Карнеги, Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей [Текст] : пер. с англ. / Д. Карнеги ; общ. ред. и предисл. В.П. Зинченко и Ю.М. Жукова. — М. : Прогресс, 1989. — 720 с.
5. Михальская, А.К. Основы риторики: Мысль и слово [Текст] : учеб. пособие для учащихся 10—11 кл. общеобразовательных учреждений / А.К. Михальская. — М. : Просвещение, 1996. — 416 с.
6. Леви, В.Л. Приручение страха [Текст] / В.Л. Леви. — М. : Метафора, 2003. — 192 с.
7. Леонтьев, В.О. Формулы эмоций [Электронный ресурс] / В.О. Леонтьев. — Режим доступа : www.raai.org/cai-08/files/cai-08_paper_165.doc
8. Риторика: Методология и практика [Текст] : сб. программ / отв. ред. и сост. М.И. Панов и Л.Е. Тумина. — М. : МПГУ ; Ярославль : Ремдер, 2003.
9. Щербатых, Ю.В. Проблемы классификации экзистенциальных страхов личности [Текст] / Ю.В. Щербатых // Нац. проекты как фактор созидания современной России : сб. науч. тр. региональной межвузовской науч. конф. — Воронеж : ВФ МГЭИ, 2006. — С. 176—178.
10. Щербатых, Ю.В. Проблемы классификации экзистенциальных страхов личности [Электронный ресурс] / Ю.В. Щербатых // Нац. проекты как фактор созидания современной России : сб. науч. тр. региональной межвузовской науч. конф. — Режим доступа : http://www.no-stress.ru/anxiety/scientific_research/fear.html
11. Щербатых, Ю.В. Физиология и психология страха [Электронный ресурс] / Ю.В. Щербатых, А.Д. Ноздрачев. — Режим доступа : <http://upware.narod.ru/strah.htm>
12. Щербатых, Ю.В. Психология страха [Текст] / Ю.В. Щербатых. — М. : ЭКСМО, 2000.

М.В. Лазарева

**ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ЧЕРЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ВУЗЕ**

Рассматриваются технологические подходы к организации, содержанию деятельности и управлению профессиональными объединениями преподавателей в вузе. Даны характеристики некоторых возможных вариантов и показаны области их применения в условиях модернизации современного высшего профессионального образования: кафедра, экспертный совет, лаборатория, проблемная группа, педагогическая мастерская, психолого-педагогический консилиум, годичная команда педагогов, школа профессионального мастерства, педагогическая студия, педагогическое ателье, кружок качества, школа исследователя и т.д.

высшее профессиональное образование, внутривузовское управление, профессиональное объединение преподавателей, управление, компетентность.

Объединение педагогов в группы для решения вопросов и проблем учебно-воспитательного процесса происходит по-разному. Можно выделить следующие совокупности: кафедра, экспертный совет, лаборатория, проблемная группа, педагогическая мастерская, психолого-педагогический консилиум, годовичная команда педагогов, школа профессионального мастерства, педагогическая студия, педагогическое ателье, кружок качества, школа исследователя и т.д. Все эти группы рассматриваются в контексте внутривузовского управления и предназначены для решения целей учебно-воспитательного процесса, невозможного без управления.

Кафедра является основным структурным учебно-научным подразделением высшего учебного заведения, обеспечивающим осуществление учебного процесса, воспитательной, методической, научно-исследовательской и других видов деятельности, учебной, воспитательной, методической и научной работы.

Кафедра как структура управления в вузе:

— организует и проводит по формам получения образования (очной, очно-заочной, заочной) все виды учебных занятий и учебной работы;

— в соответствии с государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования и нормативными актами вуза разрабатывает учебные планы по направлениям (специальностям), графики учебного процесса, рабочие программы по дисциплинам, закрепленным за кафедрой. Выпускающая кафедра разрабатывает программы всех видов практик, программы итоговой аттестации выпускников;

— осуществляет комплексное методическое обеспечение учебных дисциплин, закрепленных за кафедрой, всех видов практик, дипломного проектирования и итоговой аттестации, включающее в себя пакет методических разработок по видам занятий и индивидуальных заданий, предусмотренным рабочей программой по дисциплине, для всех форм получения образования, подготовку учебников, учебных пособий, а также других пособий, предусматривающих использование наиболее целесообразных форм и методов преподавания, рациональное сочетание методических приемов, эффективное использование современной учебной техники и лабораторного оборудования;

— обеспечивает высокий профессиональный уровень и непрерывное совершенствование качества преподавания при проведении лекционных (ведущая форма обучения), семинарских, практических и других видов занятий как эффективных форм закрепления знаний, привития необходимых умений и навыков, развития творческих способностей обучаемых, их способности к труду в современных условиях; рационально и целесообразно организует самостоятельную работу студентов;

— осуществляет итоговую государственную аттестацию выпускников по закрепленным за кафедрой направлениям (специальностям) по всем формам получения образования;

— организует и руководит научно-исследовательской работой обучаемых, учебной практикой, курсовыми работами, способствуя приближению условий их проведения к реальным условиям творческой и исследовательской деятельности; проводит экзамены и зачеты, анализирует их итоги;

— осуществляет подготовку и повышение квалификации научно-педагогических кадров, привлекает к педагогической деятельности ведущих ученых и специалистов-практиков через «Избранные лекции», мастер-классы, «Открытые лекции»; устанавливает творческие связи с кафедрами других вузов, изучает, обобщает и распространяет опыт лучших преподавателей, оказывает помощь начинающим преподавателям в овладении педагогическим мастерством;

— принимает участие в воспитании студентов, пропагандируя общечеловеческие ценности, формируя гражданскую позицию, способность личности к труду, сохранению и приумножению нравственных, культурных, ценностей общества;

— организует научную деятельность по профилю кафедры в виде фундаментальных, поисковых, методических, педагогических и прикладных научных исследований, являющихся неотъемлемой составной частью процесса обучения и подготовки специалистов;

— участвует в научно-исследовательской деятельности вуза по теоретическим, научным, социально-экономическим, научно-методическим направлениям и педагогическим проблемам высшего профессионального образования; осуществляет подготовку научных кадров по линии соискательства, аспирантуры, докторантуры;

— проводит экспертизу законченных научных разработок (диссертационных работ, научных статей, монографий, учебников, учебных пособий), дает заключения и рекомендации об их публикации, внедрении и использовании на практике, в учебном процессе;

— организует и проводит профориентационную работу по профилю кафедры среди учащихся, участвует в организации набора и приема студентов по специальности.

В высшем учебном заведении существует экспертный совет, однако его состав определяется, строго исходя из предъявляемых к нему требований. Экспертный совет проводит экспертизу программ и других учебно-методических материалов. Особое внимание уделяется экспертизе экспериментов, предполагающей достаточно сложную технологию и, соответственно, достаточно высокий уровень квалификации специалистов, которые ее проводят. Экспертный совет подвергает экспертизе концепции, уставы, программы развития, программы экспериментов, инновационные проекты, авторские программы, методические разработки, учебные планы экспериментальных наборов и групп, а также другие материалы, подготовленные преподавателями и другими специалистами. Экспертизе также могут быть подвергнуты ход и результаты опытно-экспериментальной работы.

Профессиональные объединения преподавателей могут иметь вид лабораторий, проблемных групп, педагогических мастерских. Лаборатории организуют работу с действующей учебно-программной документацией: изучают ее содержание, анализируют учебные планы и программы, вносят в них необходимые коррективы. Лаборатории участвуют в научно-методическом обеспечении содержания образования, в разработке аппарата контроля качества результатов профессионального образования, в проведении любого вида мониторинга.

Как отдельный вид можно выделить **научно-экспериментальную лабораторию**, задачами которой являются проектирование концепции развития высшего профессионального образования, разработка учебных планов и моделей; разработка программы опытно-экспериментальной деятельности научно-методического совета вуза; научно-методическое обеспечение экспериментальной деятельности; диагностика хода экспериментальной работы; научное консультирование преподавателей и управленцев, имеющих затруднения в опытно-экспериментальной работе.

Проблемные группы выполняют научную и технологическую функции научно-методической службы. Они анализируют индивидуальные педагогические затруднения, совместно исследуют состояние проблемы, исходя из индивидуального опыта участников группы, а также рекомендаций педагогической или методической литературы.

Педагогические мастерские способствуют трансляции педагогического мастерства, подготовке и переподготовке педагогов к деятельности в изменяющихся условиях. В педагогических мастерских используются различные виды деятельности: семинары, деловые и организационные игры, лекционные курсы, индивидуальные и коллективные педагогические консультации.

Для выбора наилучшего из возможных вариантов обучения студента в рамках теории и методики оптимизации процесса обучения была создана и апробирована методика **педагогического консилиума** как профессионального объединения преподавателей. Консилиум определяется как совещание, взаимная консультация экспертов, специалистов в той или иной области знаний. Дело в том, что целевое (программно-целевое, проектное) управление приводит учебное заведение к необходимости управления качеством образования по целям (результатам). Этот подход предполагает предварительный прогноз результатов образования, с тем чтобы потом можно было оценить, насколько он выполнен, достигнут. Педагогический консилиум представляет собой объединение профессионалов, которое обсуждает и по заранее оговоренному набору параметров периодически оценивает, например, обученность, обучаемость и реальные учебные возможности каждого студента в зоне ближайшего (потенциального) развития. Это и есть прогноз максимально возможных результатов, которых может достичь обучаемый, — прогноз, на достижение которого и будет направлена вся образовательная деятельность.

Годичные команды преподавателей можно детерминировать как группу педагогов, которая не может возникнуть стихийно. Ее комплектование всегда управляемо, и для превращения ее в действительную команду руководителям структурных подразделений вуза необходимо озаботиться тем, чтобы оно было продуманным, взвешенным, с определением лидера и специальной работой по психологической интеграции, согласованию, координации деятельности членов команды. Для этого команду нужно периодически собирать, искать объединяющие ее идеи, ценности, цели, чтобы обеспечить интеллектуальное, волевое, эмоциональное, мотивационное и в целом психологическое единство.

Опыт некоторых европейских стран показывает, что в ряде вузов обучение в академических группах осуществляется не случайно сложившейся группой педагогов, а добровольно созданным объединением — командой друзей-единомышленников, которые, начав обучение, работают с ним либо все студенческие годы, либо до определенной ступени, далее передавая студентов другой команде преподавателей. Педагоги в команде полностью взаимозаменяемы, каждый может преподавать несколько учебных дисциплин, действия их всегда согласованы, они исповедуют одни ценности, одни принципы, а потому и эффективность их работы особенно велика, прежде всего в плане сохранения комфортного психического самочувствия, психического здоровья молодых людей.

Следующим видом объединения педагогов можно считать **школу профессионального мастерства**. В основе этой организационной формы лежит дифференциация преподавателей по уровню (степени) развития педагогического мастерства. Практически в любом педагогическом коллективе, независимо от преподаваемой дисциплины, четко просматриваются четыре группы педагогов: те, кто хочет и может работать творчески, кто трудится увлеченно и эффективно, это мастера своего дела; те, кто работает добросовестно, хочет работать творчески, но пока испытывает затруднения в достижении высокого уровня труда; молодые специалисты, среди которых могут

быть и творческие педагоги, но они пока не достигли уровня высокого мастерства, который дается опытом, годами; и, наконец, те, кто не стремится к творчеству, работает формально, а потому непрофессионально, неграмотно и неэффективно.

Первая группа объединяется и посещает «школу высшего педагогического мастерства», в рамках которой изучаются и отрабатываются самые сложные вопросы развития образования, создание не только модификационных, комбинаторных, но и радикальных инноваций. Тут преобладает зрелая научно-исследовательская деятельность, осваиваются новые сложные области научных знаний.

Вторая группа педагогов посещает «школу совершенствования педагогического мастерства», где программа и план работы основаны на изучении затруднений преподавателя. Соответственно и доминирующий алгоритм работы другой: анализ затруднений — вычленение и постановка проблемы — самообразование — тренировочные практические занятия без студентов в виде моделирования, рефлексивно-ролевой игры и т.п. — педагогическая деятельность, создание собственного опыта — анализ — определение перспектив развития опыта — доведение его до навыка.

Третья группа педагогов посещает «школу становления молодого преподавателя», где в основном изучаются технология современных занятий и связанные с ней проблемы: диагностики обученности, обучаемости и реальных учебных возможностей обучаемых; целеполагания, способов отбора главного, существенного в содержании учебного материала; выбора и обоснования оптимального сочетания методов обучения; способов дифференциации обучения и т.д.

Четвертая группа существует символически. М.М. Поташник называет ее «группой повышенного внимания администрации». Здесь наряду с обучением осуществляется система мер по стимулированию и мотивации добросовестной работы, необходимый административный контроль за деятельностью педагогов, которые могут работать лучше, но работают явно ниже своих способностей.

Однако никакого разделения преподавателей на группы в административном порядке допускать нельзя. Основа такого распределения — желание самих педагогов, что, впрочем, не исключает рекомендаций руководителей структурных подразделений вуза.

Профессиональная педагогическая деятельность в своих высших творческих проявлениях очень близка к искусству, поэтому и развитие профессионализма преподавателей может происходить в формах, характерных для художественного творчества. Одной из таких форм может стать **педагогическая студия**, получившая определенное распространение в СССР в 20-е годы XX века и возрождающаяся, развивающаяся в новых условиях сегодня.

Педагогическая студия может выступать как разновидность школы передового опыта или школы мастера. «Студийцы» — педагоги одного или нескольких вузов — проходят ученичество у лучших преподавателей, которые в свободной форме и с использованием таких методов, как открытое учебное занятие с последующим анализом и обсуждением, совместное рассмотрение занятий, комментированный показ некоторых интересных методических приемов, передают важнейшие достижения своего индивидуального опыта. Студии привлекают своих участников прежде всего творческой атмосферой, возможностью безбоязненно излагать и апробировать даже самые безумные педагогические идеи. Этим они существенно отличаются от многих школ передового опыта, само название которых обязывает к передаче только проверенного и признанного лучшим опытом, что

порой ставит участников работы и их руководителей в более формалистические рамки и меньше располагает к эксперименту, риску, самостоятельному поиску.

Характер деятельности студий не допускает прямого административного вмешательства в их работу. В то же время руководители структурных подразделений вполне могут предложить педагогическим студиям выступить с творческими отчетами, например, перед коллективами кафедр, что одновременно может служить агитацией в пользу участия в этих профессиональных объединениях.

Другой вид объединения педагогов — **педагогическое ателье** (от франц. atelier — мастерская). Такие объединения также имеют свои специфические особенности. Ателье (мастерская) — это средство передачи педагогом-мастером концептуальной и практической стороны только своей конкретной педагогической системы (этим ателье и отличается от студии) — основная форма, применяемая «французской группой нового образования» — добровольным творческим объединением ученых и практиков Франции.

Особой формой учебных занятий в педагогических ателье является демарш (от франц. *demarche* — действие, поступок, вызов). Эта форма основана на практических действиях, связанных определенной познавательной и педагогической задачей и предназначенных для творческого самостоятельного выполнения этих действий обучаемыми. Авторы демаршей вкладывают в это название ее сущностный смысл — вызов традиционной педагогике.

Иначе говоря, педагогическое ателье в практике французских коллег — это форма занятий с педагогами, проводимых с целью знакомства с методами демаршей и по методу демаршей, т.е. методами нестандартной педагогики.

Кружки качества как организационная форма объединения педагогов распространена в образовательных учреждениях США. Это небольшая группа людей, которые при поддержке администрации добровольно встречаются для поиска решения той или иной проблемы своего вуза. Члены кружка выявляют, анализируют и, используя метод «мозгового штурма», «мозговой атаки», находят решение проблемы, в котором они сами заинтересованы. Таким образом, кружки формируются по определенным проблемам. Поскольку объединение возникает на основе принципа добровольности, администрация в комплектовании кружков не принимает участия. Обязательным условием работы кружка является наличие в его составе не менее одного человека, который уже имеет опыт такой работы. Он обучает других, и затем из числа членов кружка большинством голосов выбирается лидер.

В качестве объединения педагогов можно предложить **школу исследователя**. Чтобы работать в инновационном высшем учебном заведении, высшего педагогического образования явно недостаточно. Поэтому акцент здесь сделан на специальной научно-исследовательской подготовке молодых преподавателей в форме «школы исследователя». Эта работа носит четкий уровневый характер, причем совокупность уровней подготовки педагога позволяет проследить этапы его развития вплоть до получения ученой степени.

Школа исследователя представляет собой не случайное или стихийное образование, а является добровольным объединением педагогов, осознавших необходимость своего научного роста, — объединением, для которого характерны все необходимые формальные (предписанные) и неформальные связи и отношения субъектов, дух творчества, взаимопомощи, саморазвития, взаимной мотивации и даже стихийно возникшей состязательности, конкуренции.

Таким образом, рассмотрены различные виды объединений педагогов в учебном заведении и теоретические подходы к ним. Следует обратить особое внимание на закономерный вопрос целесообразности создания и выбора всех этих групп в высшем учебном заведении. Определенно их выбор зависит от задач, которые стоят перед вузом, которые вытекают из проблемно-ориентированного анализа деятельности высшего учебного заведения, из предназначения и возможностей той или иной группы. Разумеется, необходимо учитывать и все возможные условия и особенности конкретного учебного заведения, условия организации таких объединений в условиях целостности учебно-воспитательного процесса.

Профессиональное объединение преподавателей — это самопроизвольно возникшая или целенаправленно созданная группа педагогов, руководителей структурных подразделений, возможно, и приглашенных специалистов, определенным образом оформленная и призванная решать те или иные задачи вуза и самих членов объединения. Обычно такие объединения возникают, когда не представляется возможным решать проблемы учебного процесса в одиночку.

Все профессиональные объединения — это формы совместной деятельности, включения преподавателей в принятие управленческих решений, в управление вузом.

Есть позитив в набирающих силу профессиональных объединениях педагогов на всех уровнях. В нем просматривается естественное стремление педагогов к выражению своих собственных, лично выстраданных и — пока эмпирически — продуманных педагогических воззрений, к сопоставлению их с другими взглядами, к корректировке своей индивидуальной «философии образования».

При создании, а в последующем при характеристике и оценке работы любого профессионального объединения необходимо учитывать:

- организационные формы, характер взаимодействия и общения;
- предназначение, функции;
- конкретные цели, ожидаемые результаты, критерии эффективности его деятельности;
- содержание работы, важнейшие идеи, которые педагоги, работающие в нем, реализуют;
- принципы, правила, нормы деятельности;
- методы, средства, инструментарий;
- характер управления, самоуправления;
- структуру объединения, внутренние и внешние связи и отношения;
- условия работы, ресурсы, ресурсное обеспечение;
- ценностные основания его работы;
- реальные результаты работы;
- статус данного вида объединения.

Профессиональные объединения с разным уровнем эффективности работают в одних и тех же условиях. Анализ теоретических исследований в науке доказывает, что это связано с уровнем формирования и развития профессионального объединения преподавателей, которые, в свою очередь, связаны со способностью ставить реально достижимые цели, строить и при необходимости корректировать систему взаимодействий и взаимоотношений.

В деятельности любого профессионального объединения прослеживаются три вида целей:

- 1) текущие цели учебно-воспитательной деятельности;
- 2) цели развития учебно-воспитательной деятельности;
- 3) цели саморазвития профессионального объединения.

Сформированное и развитое профессиональное объединение ставит перед собой цели всех трех видов.

Только после диагностирования и изучения психолого-педагогических характеристик профессиональных объединений преподавателей — организации деятельности, взаимодействия и сработанности — можно говорить об организации управления ими.

Система управления персоналом в учебном заведении включает в себя следующие взаимосвязанные элементы.

1. Способы организации деятельности:

— специфика содержания и способы предъявления функциональных обязанностей;

— предмет и способы контроля выполнения работы.

2. Способы стимуляции деятельности:

— отбор и продвижение кадров;

— поощрения и взыскания.

3. Способы взаимодействия:

— отношения руководитель — рядовой сотрудник;

— морально-психологический климат.

Необходимо учитывать, что профессиональные объединения преподавателей, как правило, ориентируются на решение двух взаимосвязанных групп задач: развитие профессиональной компетентности и повышение эффективности функционирования и развития образовательных процессов в вузе, что впоследствии должно позитивно сказаться на общих конечных результатах образования студентов, развития личности каждого молодого человека и вуза в целом как системы.

Таким образом, сегодня актуальны проблемы управленческого обеспечения должного уровня интеграции усилий преподавателей для достижения конкретных целей профессиональных объединений и учреждения в целом, а также наличия высокого уровня сплоченности педагогического коллектива на основе ценностно-целевого единства. В противном случае организационно-педагогические предпосылки для эффективной деятельности вуза будут недостаточны и ненадежны.

Список использованной литературы

1. Абрамова, С.Г. Психология в управлении и для управления (Руководителям и подчиненным) [Текст] / С.Г. Абрамова. — М. : Сентябрь, 1998. — 160 с.

2. Берденникова, Н.Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе [Текст] : учеб.-методическое пособие / Н.Г. Берденникова, В.И. Меденцев, Н.И. Панов. — СПб. : Д.А.Р.К., 2006. — 208 с.

3. Ключевский, В.О. Соч. [Текст] : в 9 т. / В.О. Ключевский. — М. : Мысль, 1989. Т. 6. — 476 с.

4. Лазарева, М.В. Управление деятельностью педагогических кадров в общеобразовательном учреждении через работу в профессиональных объединениях педагогов [Текст] / М.В. Лазарева. — Губкин, 2005. — 52 с.

5. Профессиональные объединения педагогов: Методические рекомендации для рук. образовательных учреждений и учителей [Текст] / под ред. М.М. Поташника. — М. : Центр социальных и экономических исследований, 1997. — 118 с.



Педагогическая наука и практика

И.В. Ильина, В.М. Жилыева

ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Субъектность учителя выступает интегративной характеристикой личности педагога, характеризуется активностью, автономностью, целостностью, креативностью, самоценностью. Управление развитием субъектности учителя в условиях методической работы характеризуется как полисубъектное диалогическое взаимодействие управляемой и управляющей подсистем, позволяющее обеспечить непрерывное развитие субъектности учителей, их авторства и творчества.

учитель, педагог, личность, субъектность, методическая работа, технологическое обеспечение, структура управления школой.

Модернизация школьного образования требует формирования нового типа учителя, обладающего ценностным отношением к своей профессии, способного не только адаптироваться к новым социально-педагогическим условиям, но и проявлять инициативность, авторство, собственную преобразующую активность, стремящегося к непрерывному профессионально-личностному развитию.

Сегодня школе нужен педагог-профессионал, специалист с высоким уровнем общей и профессиональной культуры, личностным потенциалом, позволяющим достигать вершин самосовершенствования, вносить свой индивидуальный творческий вклад в профессию и стимулировать в обществе интерес к результатам своей работы. Решение этой проблемы возможно только при наличии таких личностных качеств школьных педагогов, как компетентность, креативность, способность к рефлексии, критичность, инновационность, готовность к самообразованию и к непрерывному профессионально-личностному развитию. Эти качества и составляют характеристику субъектности как интегрированной характеристики личности современного учителя.

В настоящее время возрастают требования к профессиональной компетентности и продуктивности деятельности педагогических кадров в условиях реализации стратегии модернизации российского образования. Идея развития самостоятельности, активности и творчества является основополагающей для обеспечения субъектной позиции учителя в профессиональной деятельности, а также в системе его непрерывного профессионально-личностного развития.

В этой системе школьный уровень сегодня занимает наиболее важные позиции. Именно в условиях образовательного учреждения (ОУ) происходит становление и развитие учителя как субъекта, автора, творца, активного преобразо-

вателя своей профессиональной деятельности. Вот почему школа, ее руководители призваны создавать благоприятные условия для развития самостоятельности и мастерства учителя, его творческой самореализации, самопроявления, самовыражения.

Анализ философской, психолого-педагогической и управленческой литературы способствовал выделению и систематизации ряда положений, имеющих методологическое значение для обоснования сущности управления развитием субъектности учителя в условиях общеобразовательной школы. Ведущими из них являются системный, личностно ориентированный и рефлексивный подходы, определяющие направление деятельности администрации общеобразовательных учреждений на побуждение школьных педагогов к творчеству, созиданию, непрерывному профессионально-личностному развитию. Данные характеристики определяют сущность такой категории, как субъектность школьного учителя. Процесс ее развития в условиях ОУ становится инновационным объектом управления.

Изучение психолого-педагогической литературы по данной теме привело к заключению, что в личностно ориентированных школьных системах процесс развития субъектности учителя выступает одним из ведущих объектов управления персоналом наряду с такими традиционными объектами, как качество преподавания, качество методической работы, качество воспитательной деятельности, уровень профессиональной компетентности кадров. В условиях ОУ актуализация данного объекта показывает необходимость разработки системы управленческих действий и операций, побуждающих учителей к преобразовательной, творческой деятельности, к развитию их авторской позиции.

В личностно ориентированных школьных системах управление развитием субъектности учителя осуществляется как специально организованное, ресурсообеспеченное, полисубъектное взаимодействие коллективных и персональных субъектов в многоуровневой системе управления, направленное на непрерывное профессионально-личностное развитие школьных учителей. Это позволяет нам сделать следующий вывод: о продуктивном развитии субъектности можно судить, если в школе есть свобода творчества учителя, культивируются авторство, самостоятельность, активность, педагогическая рефлексия.

Решение данной задачи в условиях школы потребовало изучения состояния проблемы субъектности учителя как в теории, так и на практике.

Многозначность толкования понятия «субъектность» обусловила разные подходы к определению его сущности. Психолого-педагогическая литература уточняет, что субъект — это «творец своей истории, вершитель своего жизненного пути»¹. Субъект — это инициатор своей деятельности, общения, поведения. Его характеризует такое проявление человеческой активности, как «творчество», нравственность, свобода. Субъект благодаря своей активности добивается необходимых результатов. В то же время субъект — это не психика человека, а сам человек, обладающий способностью творчески преобразовывать свою деятельность, выстраивать стратегию и тактику своей жизнедеятельности². Субъектность проявляется в отказе действовать по образцу, шаблону. Субъектность может быть рассмотрена как характеристика личности, отражающая ее активно-

¹ Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. Т. 12, № 6.

² Там же. С. 4.

избирательное, активно-ответственное преобразование отношений к самой себе, к деятельности, к людям, миру, жизни в целом.

Анализ работ Л.И. Анцыферовой, В.В. Давыдова, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской позволил сделать заключение о субъектности как способности личности инициировать и осуществлять деятельность; оценивать, выбирать способы деятельности, изменять приемы, контролировать ход и результаты, формировать подлинное авторство¹.

Ряд авторов, в частности К.М. Левитан, Т.Н. Селезнева, рассматривают субъектность как творческое овладение специальностью с максимальными результатами за минимум времени и с наименьшими затратами. Другие авторы (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) трактуют субъектность как готовность к качественному выполнению определенной профессиональной деятельности², третьи (В.М. Меньшиков, А.В. Репринцев и др.) — как синтез фундаментальных знаний, умений, способностей, осознанных социально-личностных позиций и установок, ценностных ориентаций, духовно-нравственных качеств личности.

На основе проведенного анализа мы сформулировали рабочее понятие «субъектность учителя» как сложное личностное образование, интегрирующее в себе знания, умения и навыки, субъектный опыт, личностный потенциал, индивидуальные качества, рефлексию, реализованные в педагогической деятельности. При этом в качестве основных взаимообусловленных компонентов субъектности выделены профессиональная компетентность, личностный потенциал и педагогическая рефлексия.

Профессиональная компетентность в содержании субъектности учителя выполняет ориентационную функцию. Она в большей степени характеризует результаты профессионального образования, самообразования и включает в себя содержание профессиональной подготовки для непрерывного профессионально-личностного развития. Она позволяет учителю выбрать методы и технологии обучения, отвечающие его индивидуальному стилю. Рефлексия является механизмом оценочной деятельности субъекта, интегрирующей познание, самопознание и опыт.

Личностный потенциал в составе субъектности учителя является носителем конструктивной и формирующей функции. Это обусловлено тем, что специфической чертой профессионально-педагогической деятельности является высокая включенность в нее личности и ее мотивированность на дальнейшую творческую самореализацию.

Педагогическая рефлексия в структуре субъектности выполняет преобразующую функцию и определяет отношение учителя к самому себе как к субъекту профессиональной деятельности.

При анализе категории управления развитием субъектности учителя мы исходили из общефилософской трактовки понятия «развитие», под которым понимается необратимое, закономерное, направленное, сущностное изменение, нацеленное на получение нового качества.

¹ Кулюткин Ю.Н. Формирование глобального мышления как психологическая проблема // Гуманистические ценности, глобальное мышление и современное образование. СПб., 1992. С. 11.

² Исаев И.Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина // Изв. Российской академии образования. 2000. № 3. С. 53.

Известно, что любая система характеризуется взаимосвязанными свойствами — структурой, функционированием и развитием. Функционирование системы, с точки зрения философии, связывается с обратимой деятельностью структуры, изменения в которой не приносят значительных преобразований. Структура остается стабильной. Развитие же системы предполагает глубокие изменения в ее структуре и функционировании. Развитие характеризуется необратимыми и обратимыми изменениями структуры и характера функционирования. В нашей работе качественные изменения коснулись организационной структуры управления развитием персонала. Преобразования в ней происходят на основе полисубъектного, диалогического взаимодействия субъектов управления.

Взаимодействие мы рассматриваем как сложный, многофакторный и многоаспектный процесс, в котором происходят взаимообусловленные и взаимосвязанные изменения взаимодействующих сторон и их взаимообогащение. При взаимодействии субъектов управления развитием происходят взаимное влияние их друг на друга, обмен деятельностью, ценностными ориентациями, информацией, создаются установки на взаимопонимание, сотрудничество и сотворчество, вырабатывается стратегия совместной деятельности, кооперации, партнерства.

Следует выделить особенности субъектности учителя на каждом этапе профессионального развития, что позволит определить специфику управленческих действий в достижении конечных результатов управления развитием субъектности учителя в условиях инновационной деятельности ОУ по реализации лично ориентированного школьного образования.

Главным содержанием подготовки учителя к новому виду деятельности в условиях инновации является его умение преодолеть самого себя, «снять барьеры», постепенно уйти от стереотипов, сформировать авторство, инициативу в своей педагогической деятельности. В этом случае школьное образование становится лично ориентированным не только для ученика, но и для учителя. Для педагога, принявшего решение достичь высоких профессиональных результатов, важно определиться в собственной позиции к авторству, определить функции, действия и этапы подготовки к этому виду деятельности. Основные этапы процесса развития субъектности учителя — становление, развитие, совершенствование и самосовершенствование. Каждый из этих этапов имеет специфические особенности, определяющие управленческие задачи руководителей школ, способствующие нарастанию динамичности субъектности учителя в условиях инновационной деятельности ОУ от этапа к этапу.

Для оценки развития субъектности учителя выработаны два критерия — продуктивности (с показателями «развитие мотивации учителя к инновационной деятельности», «повышение профессиональной компетентности», «позитивные изменения в результатах педагогической деятельности») и развития лично ориентированной профессиональной среды (с показателями «лично ориентированное содержание педагогической деятельности», «лично ориентированные технологии, условия»).

Совокупность избранных критериев и показателей управления развитием субъектности учителя позволяет измерять данный процесс посредством определения уровней его сформированности: когнитивного, мотивационно-потребностного, рефлексивно-оценочного.

Для развития субъектности учителя в условиях ОУ необходимо разработать его теоретическую модель и технологию. При разработке компонентов модели мы исходили из следующих теоретических положений: управление развитием есть часть управления, ему присущи все характеристики управления социальными системами. Управление — саморазвивающаяся система, следовательно, управление развитием субъектности как его часть имеет тенденцию к расширению состава, изменению содержания и структуры. Управление развитием субъектности учителя реализуется в рамках ОУ, следовательно, предполагает качественное изменение целей, появление новых функций, модернизацию организационной структуры, развитие ресурсов¹.

Соглашаясь с данной позицией, управление развитием субъектности учителя нами трактуется как специально организованное ресурсообеспеченное взаимодействие субъектов педагогического процесса, направленное на поиск способов реализации процесса развития субъектности учителя в условиях ОУ.

Разработка теоретической модели определялась тем, что деятельность школы по управлению развитием субъектности учителя представляет собой сложный, динамичный, развивающийся процесс, для исследования которого могут быть использованы модели различных уровней, описанные в соответствии с поставленными целями. С учетом этого моделирование системы управления развитием субъектности учителя можно интерпретировать как построение модели управления сложным объектом с различными взаимосвязанными структурными компонентами, функционирующими на различных уровнях управления.

В ходе формирования инновационной организационной структуры управления развитием субъектности учителя нами использовалась стратегия системных изменений, основанная на концепции управления развитием и опирающаяся на матричную систему управления. Выделяются следующие основные элементы структуры управления: управляющая и управляемая подсистемы, их функции, права и ответственность, уровни управления, управленческие связи (внутренние, внешние, вертикальные, горизонтальные) и отношения (подчинения, координации, кооперации и пр.).

Мы исходили из того, что орган управления имеет иерархическое строение, обуславливающее характер организационных отношений в самоуправляемых структурах. Организационные отношения мы рассматривали как способ группирования управленческих работ, необходимых для реализации функций организационной структуры управления в ее компонентах, распределения полномочия и ответственности за их выполнение между исполнителями.

Организационные отношения, сложившиеся в инновационной структуре управления развитием субъектности учителя в условиях ОУ, обеспечили децентрализацию управления с возможностью гибкого реагирования на изменение внешних условий.

Для достижения поставленных целей в теоретической модели были определены новые принципы, механизмы и функции. Принципы управления развитием составили: полисубъектность; оптимизация совместной деятельности субъектов управления; сочетание индивидуальной и групповой рефлексии процесса управления и его результатов; механизмы управления развитием, обеспечиваю-

¹ Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М. : Педагогический поиск, 2001. С. 117.

щие диалог, согласование деятельности, партнерские отношения субъектов с делегированием полномочий и принятием ответственности, взаимодополнением, интеграцией.

Реализация модели осуществлялась в совокупности инновационных функций управления развитием — креативной, культурно-созидательной, ценностно-ориентационной, акмеологической, гуманитарной.

При создании теоретической модели управления развитием учитывалась специфика инновационной деятельности, способствующая процессу развития субъектности учителя.

Технология управления развитием субъектности учителя в условиях школы состоит из следующих этапов: проблемно-целевого, проектировочного, предметно-содержательного, организационного, рефлексивно-оценочного; обеспечения устойчивости управления процессом развития субъектности; рефлексивного мониторинга и коррекции. На каждом этапе ставилась цель, определялись содержание и действия управляющей и управляемой подсистем, поле взаимодействия и результат взаимодействия.

Продуктивность разработанной технологии определялась в опытно-экспериментальной работе, в ходе констатирующего и формирующего экспериментов. Задачи констатирующего эксперимента — изучение состояния управления процессом развития субъектности в ОУ, выявление авторских разработок учителей ОУ, проведение отчетов творческих лабораторий учителей, определение значимости для руководителей школ предлагаемой технологии и качественная оценка ее содержания. Экспериментальное обоснование технологии осуществлялось с учетом разработанных нами критериев и показателей, а также на основе целеполагания и ресурсного сопровождения процесса управления развитием субъектности учителя.

Результативность разработанной нами технологии характеризует уровень реализации управленческих действий в рамках технологических этапов. Ее показателями являются рациональность самой технологии и способность руководителей к управлению этим процессом. Ресурсное сопровождение процесса характеризует степень целесообразности использования кадровых, мотивационных, научно-методических, материально-технических, финансовых и информационных ресурсов школы для решения проблемы управления развитием субъектности учителя. В качестве показателей результативности ресурсного сопровождения были избраны рациональность использования мотивационных, научно-методических, кадровых, материально-технических, финансовых, информационных ресурсов и ресурсов, связанных с условиями внешней среды; а также степень реализации педагогами своего потенциала в решении проблемы саморазвития, самосовершенствования в системе непрерывного профессионального, личностного развития.

Для оценки продуктивности процесса управления развитием нами был разработан комплекс диагностических средств.

В процессе выявления исходного уровня сформированности субъектности учителя и управления развитием субъектности были определены трудности руководителей школ в управлении данным процессом, затруднения учителей, в том числе молодых специалистов, связанные с переводом профессиональной деятельности педагога на творческий уровень; накоплены и обработаны результаты диагностики; создана база опытно-экспериментальной работы.

В ходе исследования получены данные о состоянии управления развитием субъектности учителей. Выяснилось, что в системе управленческой деятельности в качестве объектов управления традиционно выделялись качество знаний, качество преподавания, качество программно-методического обеспечения, уровень профессиональной компетентности учителя. Такой инновационный объект, как процесс развития субъектности учителя в системе управления в ОУ, до настоящего времени не рассматривался. В связи с этим нами была проведена оценка исходного состояния образовательного учреждения для реализации теоретической модели развития субъектности учителей.

Оценивалась деятельность администрации ОУ школьными учителями в ходе проведения методического семинара «Перспективы развития субъектности педагогов школы: анализ и проблемы» и организационно-деятельностной игры «Оценка деятельности школы в аспекте развития субъектности учителя».

Для руководителей школы и руководителей структурных подразделений была проведена учебная управленческая игра «Управление процессом развития субъектности учителя в условиях школы», способствующая развитию навыков межличностного взаимодействия, самоопределения, изучению процессов, происходящих в малых группах, при решении проблемы управления развитием субъектности учителя.

При определении условий эффективной реализации управления развитием в ходе проведения констатирующего эксперимента выявлены и проанализированы следующие затруднения: неэффективность управления данным процессом со стороны руководства школы; перегруженность организационно-педагогической работой методической службы школы; профессиональные затруднения педагогов; недостаточная ресурсная база; слабость дидактико-технологического оснащения методического процесса в ОУ.

Проверка доступности разработанной технологии дала положительный результат. Однако ее качественная оценка выявила ряд недостатков: полностью не соблюдались условия, необходимые для эффективного управления развитием субъектности учителя; нечетко распределялись обязанности, что привело к перегрузке руководителей школы; недостаточно оперативно был организован сбор информации, отсутствовали взаимосвязанные информационные потоки между всеми субъектами управления ОУ. Выявленные недостатки определили необходимость совершенствования и дополнительного обоснования разработанной технологии с целью реализации скорректированной технологии управления развитием субъектности учителя, проверки результативности внедрения теоретической модели управления развитием и выявления педагогических условий ее эффективности.

Состояние управления данным процессом определялось посредством изучения целевого, технологического и ресурсного сопровождения деятельности по управлению развитием субъектности учителя. Методика изучения включала в себя оценку управления процессом с учетом разработанных критериев. С одной стороны, оценка проводилась на основе определения ресурсного обеспечения процесса развития субъектности учителя. С другой стороны, она предполагала качественный анализ состояния управления развитием субъектности учителя на основе разработанных нами критериев и уровней развития субъектности учителя. Получены следующие результаты: 37 % учителей имели низкий уровень субъектности, 46 % — средний уровень, 17 % — высокий уровень.

В результате проведенной диагностики нами были выделены дифференцированные группы учителей — М₁ (стаж работы до пяти лет), М₂ (стаж работы до десяти лет), М₃ (стаж работы свыше двадцати лет).

Экспериментальная работа по развитию субъектности учителя проводилась поэтапно.

На первом этапе разрабатывался проект перевода процесса развития субъектности учителей в новое качественное состояние.

На основании результатов анализа, предпринятого на этапе констатирующего эксперимента, были сформулированы конкретные задачи: организовать в школе теоретическую и методическую подготовку учителей по рассматриваемой проблеме, включив в процесс учителей как разработчиков; обеспечить своевременное регулирование деятельности учителей с учетом их индивидуальных затруднений, осуществить взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности в решении проблемы развития субъектности учителя, создать «Портфолио учителя-творца» (карту самооценки учителем профессиональных достижений). В школе были проведены творческие отчеты учителей, которых характеризует высокий уровень профессионального мастерства. Полученные данные доводились до всех участников педагогического процесса. Ряд педагогов был представлен к участию в конкурсе по приоритетному Национальному проекту «Образование» в номинации «учитель».

На этапе разработки проекта перевода процесса развития субъектности учителя в новое качественное состояние для определения мер по ликвидации недостатков, обнаруженных на этапе констатирующего эксперимента, создавались творческие группы, которые в соответствии со своими задачами выдвигали конкретные предложения по предстоящему проектированию и разрабатывали комплексно-целевые программы развития субъектности учителя в условиях ОУ. В данных программах фиксировалась работа с различными субъектами управления (руководством школы, учителями, обучающимися и их родителями), определялись формы взаимодействия субъектов управления (педагогические и методические советы, советы по инновациям, мастер-классы, педагогические гостиные, семинары, презентации, деловые игры и т.д.).

На этапе обеспечения устойчивости управляемого процесса развития субъектности учителя организовывалась деятельность школьного коллектива по выполнению комплексно-целевых программ развития. Для этого инновационным советом школы были разработаны нетрадиционные формы организации методической работы, направленные на развитие субъектности учителя; создана инновационная структура методической службы ОУ, основанная на идеях полисубъектности; определены стимулы развития субъектности учителей в условиях ОУ. С учителями были проведены «мозговой штурм» «Управление процессом развития субъектности учителя в условиях инновационной деятельности школы», теоретический семинар «Рефлексия профессиональной деятельности учителя и рефлексивная деятельность обучающихся», методический день «Использование личностно ориентированных технологий обучения школьников».

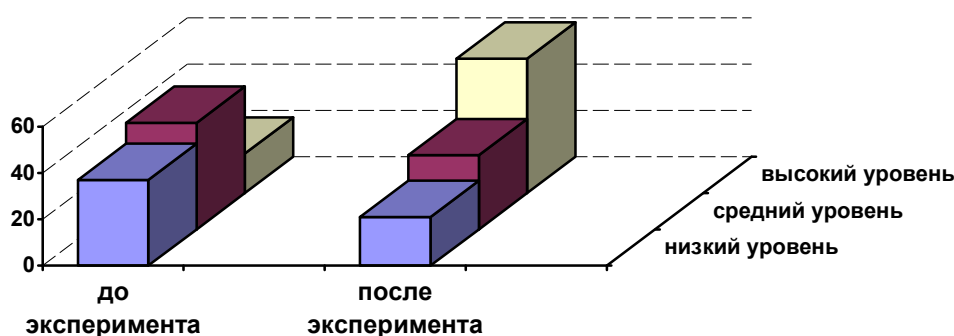
С руководителями школы и руководителями функциональных служб реализовывалась учебная управленческая игра «Технология управления развитием субъектности учителя в условиях обновления деятельности школы», педагогиче-

ский совет «Оценка управления развитием субъектности учителя всеми участниками образовательного процесса».

На этапе оценивания осуществлялся контроль за состоянием процесса развития субъектности учителя, который заключался в получении информации о происходящих изменениях через анкетирование участников педагогического процесса на основе составленных и проведенных ранее (на этапе констатирующего эксперимента) методик определения уровня развития субъектности.

На заключительном этапе был проведен контрольный замер состояния управления развитием субъектности учителя в условиях инновационной деятельности школы по побуждению школьных педагогов к творческой, созидательной работе.

Количественно-качественный анализ результатов эксперимента привел к заключению, что теоретическая модель и технология управления развитием субъектности учителя являются продуктивными. Полученные результаты интерпретируются следующим образом: число учителей, имеющих низкий уровень развития субъектности, уменьшилось с 37 до 21 %; количество педагогов со средним уровнем развития субъектности сократилось с 46 до 32 %; резко возросло — с 17 % до начала эксперимента до 45 % после проведения эксперимента — число учителей с высоким уровнем развития субъектности. Лишь 2 % учителей не проявили интереса к включению в процесс творческого саморазвития.



Результаты эксперимента по апробированию технологии управления развитием субъектности учителя

Положительная динамика сформированности субъектности у педагогов обусловлена целенаправленной и систематической деятельностью субъектов управления в данном направлении. Особенно динамичное развитие субъектности учителей выявлено в группе М₃ (стаж свыше 20 лет). Учителя группы проявили высокую степень заинтересованности в предоставлении права выбора путей самосовершенствования, в развитии профессиональной компетентности, личностного потенциала, педагогической рефлексии. Менее динамично субъектность учителя развивалась в группе М₁ (стаж до 5 лет). Для данной группы учителей проблемы развития профессионального мастерства, авторства еще не стали достаточно актуальными.

Наряду с проведенным исследованием оценивалась продуктивность деятельности администрации школы по управлению развитием субъектности учителя.

Сравнение экспертных оценок до и после проведения эксперимента свидетельствует о положительной динамике.

Реализация теоретической модели управления развитием субъектности учителя в условиях обновления деятельности школы в контексте развития субъектности учительского корпуса предполагала следующее: оказание учителям консультативной и научно-методической помощи с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм работы; формирование ценностно-смыслового отношения учителей к развитию авторства, творчества, внедрению инноваций; организация работы с учителями по использованию инновационных педагогических технологий личностно ориентированного школьного образования.

Эффективному управлению развитием способствовало введение четких моделей, координирующих распределение потоков получаемой информации между структурными подразделениями, что позволило избежать хаотичности и стихийности в совместной деятельности управляющей и управляемой подсистем. Разработанные модели обеспечили четкую реализацию связей на всех уровнях управления. Благодаря этому достигнуто оперативное согласование деятельности структурных подразделений в решении проблемы реализации личностно ориентированного школьного образования, обеспечено эффективное использование научно-методических, кадровых, материально-технических ресурсов школы.

Таким образом, в ходе нашего исследования установлена совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации управления развитием субъектности учителя, включающая организацию продуктивного взаимодействия между всеми субъектами и уровнями управления развитием; оказание учителям консультативной, научно-методической помощи с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм работы; формирование ценностно-смыслового отношения учителей к реализации творческой, созидательной, преобразовательной деятельности; подготовка педагогов к использованию в образовательном процессе авторских разработок; организация работы администрации ОУ с учителями на основе сотворчества, сотрудничества, побуждения к продуктивной профессиональной деятельности, развитию авторской позиции в профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке [Текст] / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12, № 6. — С. 3—11.
2. Исаев, И.Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Слостенина [Текст] / И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Изв. Российской акад. образования. — 2000. — № 3. — С. 45—58.
3. Кулюткин, Ю.Н. Формирование глобального мышления как психологическая проблема [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Гуманистические ценности, глобальное мышление и современное образование. — СПб., 1992. — С. 8—13.
4. Слободчиков, В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема [Текст] / В.И. Слободчиков // Инновации в образовании. — 2003. — № 5. — С. 5—11.
5. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. — М. : Педагогический поиск, 2001. — 384 с.

**ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО
ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ТРАНСПОРТНИКОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ЧТО МОЖЕТ ВОСПИТАНИЕ?***

Автор анализирует феномен ответственного отношения личности к профессиональной деятельности применительно к организации профессионального воспитания студентов в учреждении среднего профессионального образования. Особое внимание уделено ситуации в воспитании студенческой молодежи, характеристике жизненной и профессиональной позиции последней, мотивам выбора профессии, готовности к самореализации в профессиональной деятельности.

социальная ответственность, профессиональная ответственность, образовательное учреждение, воспитательная система, профессиональное воспитание, самореализация.

Растущая конкуренция на рынке труда значительно повышает роль образовательных институтов, осуществляющих социальное и профессиональное воспитание будущих специалистов, их подготовку к включению в гражданские и социально-трудовые отношения. Речь идет о возрастающем значении формирования духовно-нравственных основ личности будущего специалиста, фундамента его самосознания как важнейшего инструмента в становлении всего комплекса функций социально зрелого человека, всей системы его отношений с окружающим миром.

Одним из важных профессионально-личностных качеств молодых специалистов, готовящихся к трудовой деятельности в системе железнодорожного транспорта, является высокая степень личной, персональной ответственности за качество своего труда, за добросовестное выполнение порученных заданий. Понятно, что личная ответственность работников в этой профессиональной сфере имеет особое значение, ибо от нее зависят жизнь и здоровье огромного количества людей.

Высокая степень профессиональной ответственности специалистов-транспортников сопряжена с такими качествами, как точность, оперативность, исполнительность, выдержка, воля, нравственная устойчивость. Степень сформированности этих качеств, «укорененность» их в личности будущего специалиста во многом определяются эффективностью воспитательных систем соответствующих образовательных учреждений, обеспечением условий для проявления и закрепления личностных качеств молодых людей в организуемой воспитательной работе, практической включенностью студентов в производственную деятельность, в реальные социально-трудовые отношения, в профессиональную среду транспортников.

Сложившиеся в современной философии, психологии и педагогике подходы к пониманию феномена ответственного отношения личности фиксируют внимание на емкости и многогранности этого понятия, вбирающего в себя большое количество разнородных компонентов (Л.А. Косолапов, К. Муздыбаев, А.М. Ниохин, В.Д. Плахов, А.Ф. Плехотный, А.В. Сахно, В.И. Сперанский, И.М. Чередов,

* Статья подготовлена при поддержке РГНФ, грант РГНФ 10-06-72609 а/ц.

В.А. Шабалина, В.А. Энгельгардт и другие). Это понятие ученые рассматривают и как свойство личности, и как индивидуально-типологическую особенность, и как профессионально важное качество, и как этическую ценность. Между тем практическое решение проблемы развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов существенно сложнее. Определенный уровень сформированности профессиональной ответственности является, по существу, одной из экспертных оценок профессиональной пригодности будущих специалистов-транспортников. В связи с этим высокую практическую значимость приобретает поиск эффективных средств успешного развития ответственности в системе профессионального образования.

Проблема профессиональной ответственности личности в современных исследованиях занимает заметное место (А.Д. Алферов, В.А. Бодров, З.И. Васильева, А.С. Вершков, А.К. Громцева, Л.И. Диментий, А.Г. Луценко, Н.А. Минкина, К. Муздыбаев, М.В. Муконина, К. Мурзаев, П.Н. Осипов, Г.В. Фартухова и другие). В частности, в работах В.А. Бодрова и А.Г. Луценко профессиональная ответственность рассматривается как свойство личности, отражающее отношение субъекта труда к его содержанию и результатам, к другим субъектам и к самому себе в процессе труда. Характер этого отношения обуславливается необходимостью четкого и полного выполнения (соблюдения) профессиональных требований.

Ряд работ этих авторов посвящен операционализации понятия профессиональной ответственности и выявлению ее структуры. В ходе факторно-аналитического исследования представлений специалистов различных специальностей о содержании и структуре понятия «профессиональная ответственность» определен тезаурус соответствующих психологических качеств, объединенных в группы. В первую группу включены характеристики, отражающие отношение личности к труду (трудолюбие, добросовестность, активность и пр.), к коллективу (доброта, отзывчивость, требовательность, тактичность, обязательность, принципиальность и пр.), к самой себе в процессе деятельности (самокритичность, уверенность, самоконтроль, аккуратность и пр.). Вторая группа объединила черты характера: моральные (честность, обязательность, порядочность, справедливость и т.д.), волевые (настойчивость, решительность, находчивость и т.д.), эмоциональные (спокойствие, смелость, устойчивость, тревожность и т.д.). Термины, характеризующие профессиональную ответственность, вносят различный вклад в ее смысловое содержание. Однако наибольшее значение имеют понятия, описывающие социально-этическую сферу личности.

Л.И. Диментий определяет профессиональную ответственность личности как гарантию сохранения ею определенного уровня и качества деятельности в течение заданного времени, несмотря на непредвиденные трудности. Ответственность выступает характеристикой субъекта деятельности, проявляющейся в выборе должного и исполняемого, подчеркивая тем самым его *активную личностную позицию*. Автор предлагает дифференцировать отношение личности к деятельности и его непосредственную реализацию в отдельных поведенческих актах. Анализ ответственного поведения личности выделяет такие формы его реализации, как обеспечение условий и средств деятельности (временное обеспечение, степень использования информационных ресурсов); доведение деятельности до получения результата при непредвиденных трудностях; осуществление деятельности в срок, т.е. обеспечение протекания и завершения деятельности во времени; обеспечение

высокого качества выполняемой работы; самостоятельность при взятии обязательств по выполнению деятельности с исключением опеки и внешнего контроля; добровольность при осуществлении деятельности; готовность идти на риск для достижения целей деятельности; готовность помочь другому в процессе работы. Данные поведенческие характеристики объединяются в две группы: первая — это качества, связанные с особенностями и содержанием деятельности, готовностью специалиста к ее выполнению (обеспечение условий и средств деятельности); вторая — устойчивые, независимые от деятельности качества личности (добровольность, самостоятельность, готовность идти на риск).

Изучению ответственности в трудовой деятельности как особой формы контроля за поведением и успешностью работника на производстве, уделено больше внимание в работах К. Муздыбаева. Ответственность в деятельности исследователь связывает прежде всего с исполнением специалистом своих ролевых (профессиональных, должностных) функций, составляющих нормативный контекст, на фоне которого и оценивается его реальная ответственность. Рассматривая ответственность в более широком социально-психологическом аспекте, автор отмечает, что каждый член коллектива имеет множество разнообразных обязанностей. Одни из них, как правило, жестко заданы, другие не всегда установлены отчетливо. Осуществление ряда обязанностей контролируется систематически, за их невыполнение к работникам применяются определенные санкции. Иные обязанности контролируются не столь строго, и за их игнорирование работник формально не наказывается.

Эффективность реализации любых ролевых обязанностей зависит не только от внешнего контроля и строгости используемых санкций, но и от того, в какой мере сам работник определяет круг своих обязанностей и тем самым принимает на себя ответственность за их исполнение. Мера выполнения работником ролевых требований зависит от того, в какой степени они реализуются другими членами коллектива. Одни требования, в частности норма выработки, воплощаются в жизнь всеми работниками в высокой степени, а другие, например соблюдение правил техники безопасности или экономия ресурсов, привлекают меньше внимания.

Четкость выполнения ролевых обязанностей зависит также от того, считает работник данные обязанности непосредственными или «дискреционными», т.е. выполняемыми по собственному усмотрению, добровольно, без строгого контроля извне. Эмпирически подтвержден факт того, что ответственность за невыполнение «неосновных» обязанностей осознается субъектом слабее, чем основных, и исполняются эти обязанности в меньшей степени. Подобная тенденция обнаруживается и в восприятии работниками фактов реализации этих двух видов обязанностей членами коллектива: выполнение непосредственных обязанностей воспринимается более интенсивным, нежели выполнение «дискреционных». Отражение ответственности за осуществление ролевых обязанностей на рефлексивном уровне самосознания в целом существенно отстает от исполнения этих обязанностей в действительности, причем такое отставание более характерно для «дискреционных» обязанностей.

В восприятии работниками ответственности за выполнение непосредственных обязанностей также имеются важные различия. При необходимости представить конечный результат труда уровень осознания ответственности значительно выше, чем при выполнении определенных функций в процессе труда. Эта тен-

денция обнаруживается в поведении работников: они прилагают больше усилий, чтобы представить конечный результат труда, и меньше, чтобы осуществлять прочие должностные обязанности в процессе работы. Это объясняется тем, что деятельность работника чаще всего оценивается по достигнутой цели — конечному результату. Ради достижения конечной — зримой, причем, как правило, вознаграждаемой — цели, работник, возможно, жертвует выполнением некоторых своих прямых обязанностей. Кроме того, организация оценивает и учитывает исполнение не всего спектра основных обязанностей работника, а лишь тех из них, которые либо поддаются учету, либо непосредственно связаны с выполнением производственного плана. Таким образом, отношение личности к профессиональной деятельности зависит от степени осознания ею обязанностей и действенного овладения способами их реализации.

Как показывает практика профессионального образования, ответственность личности не формируется сама по себе, по мере роста общеобразовательного и культурного уровня и даже социальной активности личности. Анализ феномена ответственности и его толкования в науке приводит к выводу о социальном генезисе этого качества личности. Изучение ответственности в рамках реальной трудовой деятельности позволяет раскрыть эмоциональные, когнитивные и поведенческо-волевые аспекты исследуемой проблемы.

Наши эмпирические данные за 2005—2010 годы дают основание констатировать существенное снижение степени ответственности будущих специалистов, готовящихся в профессиональной деятельности в различных сферах. Это позволяет *прогнозировать уже в обозримом будущем нарастание новых техногенных аварий и катастроф, сложных происшествий на транспорте, создание аварийных ситуаций, связанных с «человеческим фактором», усиление проявлений безответственности специалистов, занятых в сложных, техногенных отраслях производства.* Подобные тенденции приведут к новым человеческим жертвам, значительному финансовому ущербу, потере доверия общества к работникам транспорта.

Данный прогноз уже получил убедительные подтверждения: это и авария на Саяно-Шушенской ГЭС, и ряд крупных транспортных происшествий, вызвавших широкий общественный резонанс, в которых жертвами нетрезвых летчиков, невнимательных машинистов электропоездов, безответственных водителей автобусов оказались ни в чем не повинные люди.

Сравнительный анализ данных опросов студентов, показывает, что с разной степенью выраженности процесс снижения ответственности характерен как для гуманитариев (будущих педагогов, врачей, фармацевтов, юристов, экономистов и пр.), так и для представителей техногенной сферы (будущих специалистов железнодорожного транспорта, инженеров-строителей, специалистов горно-металлургической отрасли и пр.). Опрос более 6500 студентов и работников транспорта показал *значительное снижение социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов этой сложной техногенной сферы, проявлений активности молодежи, потерю интереса к общественно-политической жизни страны, нарастание социального нигилизма и апатии.*

Социальная позиция студенчества очень выразительно проявляется в выборе пословиц и поговорок, с помощью которых молодежь, занятая в сфере железнодорожных перевозок, демонстрирует свое отношение к окружающей социальной среде, свое понимание ответственности за все, что происходит вокруг.

В частности, мы предложили студентам список из 40 пословиц и поговорок и попросили отметить 10 наиболее близких им, наиболее точно отражающих их жизненную позицию. Вот наиболее часто выбираемые пословицы для завершения фразы «В отношениях с другими людьми я придерживаюсь поговорки...»: «От трудов праведных не нашить палат каменных» (89 %); «Что наша честь, если нечего есть?» (83 %); «Своя рубашка ближе к телу» (73 %); «Работа — не волк, в лес не убежит» (73 %); «С волками жить — по-волчьи выть» (71 %); «Стыд — не дым, глаза не выест» (69 %); «Скупость — не глупость» (66 %); «Не делай добра — не получишь зла» (63 %); «Говоришь правду — теряешь дружбу» (61 %); «Две собаки грызутся — третья не лезь» (58 %). Значительная часть известных пословиц и поговорок, выражающих традиционную социальность русского человека, не получила поддержки студентов, по количеству их отметивших они оказались на последних позициях: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (12 %); «Правда в огне не горит и в воде не тонет» (6 %); «Где родился — там и пригодился» (5 %); «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалею» (1 %); «Родина — мать, умей за нее постоять» (1 %); «Чужое добро впрок не пойдет» (1 %); «Бедность — не порок» (2 человека); «Не в деньгах счастье» (1 человек)...

Эта часть опроса показывает, что в сознании юношества происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, студенты сохраняют понимание традиционных черт истинно русского человека, его наиболее типичных характеристик, а с другой — становятся «пленниками» новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса (XVII век): «*Homo homini lupus est*»...

Таким образом, социальное отчуждение, о котором сегодня пишут В.А. Разумный, Э. Тоффлер, О.В. Долженко, Е.П. Белозерцев, В.М. Розин, И.М. Ильинский и другие, индивидуализация человеческого бытия становятся устойчивыми чертами жизни современной молодежи. Эти явления никогда не были свойственны профессиональному сообществу транспортников. Они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению. Однако эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности студентов, и не только в сфере труда, но и (в не меньшей степени) — в сфере досуга, творчества, свободного общения. Сами студенты откровенно заявляют, что вполне обходятся без интенсивных контактов с друзьями, соглашаются с утверждением «Не имей сто друзей, а имей сто рублей» (76 %), солидарны с мнением, что «друзья — не главное в жизни, главное — деньги» (83 %).

Наши эмпирические материалы дают основание говорить о том, что в среде будущих специалистов велика доля тех, кто для достижения своих личных целей готов использовать любые средства: около 82 % студентов открыто заявляют, что «готовы пойти на подкуп, дачу взятки» ради получения работы или каких-либо преимуществ; 86 % признаются, что не откажутся от получения взятки. Это означает, что молодые люди уже признают универсальность такого средства решения любых социальных проблем, как взятка... Это означает, что их нравственное сознание уже деформировано реалиями современного социума... Это означает, что в их жизненном опыте уже есть примеры (вероятно, родительские) решения личных или семейных проблем с помощью взятки...

Одна из причин этого явления — разрушение коллективистских начал в жизни общества, что делает непрозрачными отношения работника и работода-

теля, гражданина и власти, чиновников, держателей полномочий, от которых зависит решение личных проблем отдельного человека. Наши наблюдения и эмпирические материалы показывают стремительное сокращение объема и содержания совместной, кооперированной трудовой деятельности в общем бюджете времени студентов. Простые формы совместного труда уходят из жизни студенчества. Все меньше остается в образовательных учреждениях форм работы, ориентирующих на включение студентов в сопряженное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Но мы знаем, что только через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, не только выражает меру совместно достигаемого общего блага и общей ценности, но и проявляет личностный смысл (значение «для меня»), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного, ответственного отношения личности к самому процессу труда, к его содержанию, характеру и результатам.

Современная педагогика и психология профессионального образования трактуют феномен ответственности как отношение личности к обществу и выполняемой деятельности, в котором реализуются предъявляемые к ней требования в той мере, в какой это соответствует ее долгу. Если долг личности состоит в том, чтобы осознать и применить к конкретному положению те или иные моральные, профессиональные и пр. требования, то ответственность определяет, в какой мере эта задача ею выполняется. Ответственность личности характеризует соответствие ее моральной деятельности долгу (обязанности), рассматриваемое с точки зрения возможностей и ограничений.

Одной из задач нашего исследования являлась разработка модели профессионально ответственного отношения личности будущего специалиста железнодорожного транспорта, определение структуры и компонентов такого отношения, особенностей его проявления в личности специалиста-транспортника. Центральным понятием в разработке такой модели стала категория отношения, которое представляет собой целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности (В.Н. Мясищев). Уровень выраженности и интенсивность проявления когнитивного, эмоционально-волевого, деятельностно-поведенческого компонентов отношения соответствует определенной степени их развития. Это предопределяет уровневое строение профессионально ответственного отношения. Таким образом, под профессионально ответственным отношением понимается в разной степени осознаваемое, характеризующееся различной степенью поведенческой готовности оценочное (различной модальности) отношение личности к выполнению профессиональных обязанностей.

Когнитивный компонент профессионально ответственного отношения характеризуется различной степенью осознания и понимания личностью своих профессиональных обязанностей. Эмоционально-волевой (аффективный) компонент обозначает модальность, или знак, их оценки — позитивная, негативная, нейтральная. Деятельностно-поведенческий (конативный) компонент выражается в степени готовности, т.е. сформированности умений и навыков, стереотипов и алгоритмов социального и профессионального поведения, личности к практической реализации профессиональных обязанностей, нормативов, стандартов пове-

дения, включенности в их реализацию. Степень развития данных компонентов может быть различной и тем самым отражать уровень сформированности ответственного отношения личности работника железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности.

Как уже отмечалось, профессионально ответственное отношение личности имеет уровневое строение. Уровень выраженности такого отношения определяется степенью развития трех его компонентов. В качестве критериев для выделения уровней профессионально ответственного отношения будущего специалиста-транспортника выступают степень осознания и принятия (интернализации) личностью содержания своих профессиональных обязанностей и степень активности в реализации обязанностей в деятельности и во внутригрупповых (внутрицеховых) межличностных отношениях.

В зависимости от сочетания уровня выраженности и степени согласованности компонентов профессионально ответственного отношения будущего специалиста-железнодорожника выделено четыре типа профессионально ответственного отношения:

1. **Формальное** отношение. Ответственность в этом типе реализуется через формальное соблюдение личностью предписанных требований, инструкций и правил поведения путем подражания внешне заданным эталонам, нейтральной оценки необходимости действовать в соответствии с нормативами и сформированным шаблонным репертуаром действий, пригодными для реализации в обычных условиях профессиональной деятельности.

2. **Исполнительское** отношение. Определяется осознанием личностью целесообразности добросовестного отношения к профессиональным обязанностям, позитивной оценкой, а также сформированной готовностью к выполнению более широкого по сравнению с нормативным спектра профессиональных обязанностей.

3. **Сознательное** отношение. Оно представлено зрелым, добровольным принятием личностью ответственности как осознанной необходимости, позитивным настроем на преодоление возможных трудностей, а также готовностью к выполнению своей профессиональной деятельности не только в обычных, но и в экстремальных условиях труда.

4. **Редуцированное** отношение. В отличие от трех предыдущих типов, оно характеризуется дисгармоничностью компонентов отношения, разбалансированность которых создает объективные предпосылки для неполноценной (или редуцированной) практической реализации работником его отношения к профессиональной деятельности на когнитивном, аффективном или поведенческом уровнях.

Стремясь проверить эффективность процесса формирования ответственного отношения специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности, мы провели исследование, цель которого заключалась в выявлении различных типов профессионально ответственного отношения на примере студентов железнодорожного техникума и работников, осуществляющих свою профессиональную деятельность в условиях реального транспортного производства. Кроме того, нас интересовала связь между типом ответственного отношения работника железнодорожного транспорта и его индивидуально-психологическими особенностями. В обследовании приняли участие 120 студентов Курского железнодорожного техникума и 126 работников железнодорожного депо станции Курск, деятельность которых протекает в экстремальных условиях транспортного

цеха, психологически сложных и напряженных условиях работы на магистрали, с множеством непредсказуемых ситуаций и необходимостью быстрого и оперативного реагирования на них. Оценка профессионально ответственного отношения осуществлялась с помощью авторской методики, в основу которой положен метод разрешения проблемных ситуаций.

Результаты диагностики профессионально ответственного отношения среди студентов и работников железнодорожного транспорта показывают вполне выразительную динамику снижения такой ответственности на протяжении последних пяти лет. Эти данные в процентном выражении приведены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Распределение типов профессионально ответственного отношения в общей выборке студентов и работников железнодорожного транспорта, %

Годы	Типы отношения							
	Формальное		Исполнительское		Сознательное		Редуцированное	
	студенты	работники	студенты	работники	студенты	работники	студенты	работники
2005	23,4	21,7	25,2	29,2	33,2	29,0	18,2	20,1
2006	22,5	22,4	26,8	27,7	31,4	28,4	19,3	21,5
2007	24,7	23,5	24,9	27,3	30,5	27,1	19,9	22,1
2008	25,3	24,1	24,6	26,9	29,3	26,2	20,8	22,8
2009	26,1	26,8	22,8	24,7	28,7	25,1	22,4	23,4
2010	27,3	28,1	21,2	23,1	26,4	22,3	25,1	26,5

Нами были выявлены индивидуально-психологические особенности представителей указанных типов профессионально ответственного отношения работников железнодорожного транспорта (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Индивидуально-психологические особенности работников железнодорожного транспорта в зависимости от типов профессионально ответственного отношения

Тип отношения	Средние значения показателей индивидуально-психологических особенностей				
	нейротизм	экстраверсия	открытость опыту	дружелюбие	добросовестность
Формальное	31,90*	41,32	37,29	42,84	42,86*
Исполнительское	24,75	42,65*	35,68*	44,19*	44,47
Сознательное	22,08*	38,41*	39,82*	42,91	46,93*
Редуцированное	32,98	39,48	38,43	39,17*	42,92

* Значимые различия в средних значениях $p < 0,05$.

В результате однофакторного дисперсионного анализа и оценки значимости различий по T-критерию Стьюдента установлено, что работники железнодорожного транспорта, характеризующиеся исполнительским и сознательным типами ответственного отношения, отличаются более высокой добросовестностью,

эмоциональной устойчивостью в сочетании с пониженными экстраверсией и дружелюбием. Работники с формальным и редуцированным типами отношения, напротив, обладают повышенной общительностью, однако у них отмечены признаки снижения эмоциональной устойчивости и меньшие добросовестность и дисциплинированность.

Социальная и профессиональная ответственность работника сферы транспорта, особенно железнодорожного, — это важное, профессионально необходимое качество, позволяющее специалисту успешно осуществлять свои рабочие функции, нести ответственность за жизнь, здоровье и благополучие пассажиров, всех людей, находящихся в непосредственной близости от железной дороги, зависящих от транспортировки грузов и людей. В этой работе личные качества специалиста играют куда большую роль, чем его формальные обязанности, жестко «прописанные» в инструкциях и нормативных документах. Особенно это становится понятным в нештатных ситуациях, при пожарах, авариях, критических обстоятельствах, угрожающих жизни и здоровью людей. Хорошо известны примеры, когда машинисты спасали не только машины, но и тысячи людских жизней. Недавние события с подрывом железнодорожного полотна между Москвой и Санкт-Петербургом говорят о том, что воля, ответственность, знание своего дела позволяют человеку преодолевать страх, ориентироваться в выборе логики своего поведения на высшие смыслы и нравственные императивы. Этим лишний раз подчеркивается тесная связь профессиональной ответственности личности с развитием всей социально-нравственной сферы работника, с прочностью закрепления в его сознании представлений о добре и зле, чести и достоинстве, совести и ответственности, о том, что основным критерием оценки результатов профессиональной деятельности любого специалиста является человечность в отношении к окружающим людям.

Известно, что большинство аварий на транспорте происходит из-за «человеческого фактора», по вине недостаточно квалифицированных или ответственных работников. Именно это обстоятельство побудило педагогов Курского техникума железнодорожного транспорта обратиться к решению важной научной и практической проблемы педагогики профессионального образования — формированию социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов. Педагоги техникума хорошо понимают, что решение этой сложной проблемы во многом предопределяется состоянием социокультурной сферы общества, внешними социальными и экономическими обстоятельствами социального взросления юношества.

В данном контексте эффективное формирование социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта может успешно осуществляться только в том случае, если в техникуме будет создана привлекательная для студентов и референтная с точки зрения их социально-профессионального развития среда. Речь идет о воспитательной системе ССУЗа, в которую органично включены все социально и профессионально-личностно значимые субъекты и факторы профессионального воспитания, смоделированы все элементы воспитательной системы, содержательно, организационно и педагогически обеспечены привлекательные сферы и условия воспитания, способные оказывать влияние на освоение и интериоризацию будущими специалистами важнейших нравственных и профессиональных норм, ценностей, традиций, правил поведения и отношений в социальной и профессиональной средах.

Конечно, в техникуме жестко регламентируются дисциплина, нормы поведения и отношений, но педагоги техникума ориентированы на то, чтобы внутренняя регуляция поведения и отношений каждым студентом была результатом воспитания их социальной и профессиональной ответственности! Педагоги стремятся действовать в соответствии с фундаментальной идеей А.С. Макаренко, утверждавшего, что дисциплина — не цель, а результат воспитания. В этом плане вполне оправданной выглядит логика социального и профессионального воспитания студентов: первичны нравственные нормы, которые, как закон, определяют содержание и характер отношений между людьми. Далее в этой логике следуют чувства, позволяющие студентам переживать состояния комфорта, удовлетворения, радости от совершения морально ценных поступков, добротворчества, милосердия, сострадания. Наконец, завершающий элемент системы — поведенческий, позволяющий перевести освоенные и интериоризированные (прочувствованные!) нормы и правила в устойчивые стереотипы и алгоритмы поведения и отношений. Только тогда, когда важные социальные идеи и смыслы станут внутренним, неотъемлемым достоянием личности будущего специалиста, когда они перейдут в устойчивые идеальные представления о должном (в том числе и в себе самом!), — только тогда станет возможно практическое закрепление в повседневном опыте, в привычках и поведенческих стереотипах освоенных и ставших личностным достоянием социокультурных и профессиональных норм.

Развитие профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе ССУЗа осуществляется через культивирование в студентах готовности к условиям труда на транспорте, к реальным проблемам и способами их решения в сложных и напряженных условиях работы современного транспортного конвейера. С этой целью в техникуме регулярно проводятся мероприятия по ознакомлению студентов с их нелегкой будущей работой, встречи с ветеранами труда на транспорте, которые рассказывают о сложностях своей профессиональной судьбы, о реальных ситуациях, возникавших за время их работы. В техникуме есть музей железнодорожной славы, через который обязательно проходит каждый первокурсник, осваивающий азы будущей профессии. Основная масса студентов достаточно серьезно относится к учебе, понимая, что главные профессиональные навыки они разовьют на практике, когда лучше узнают тяготы «колесной» жизни, морально-психологические и физические нагрузки, которые испытывают их старшие коллеги по цеху.

Каждое из направлений профессионального воспитания студентов включает специфические виды и формы деятельности, использование эффективных для достижения заявленных ориентиров методик и технологий воспитания социальной и профессиональной ответственности. В частности, реализуя направление обогащения духовных интересов студентов, ориентации их на подлинно гражданские, социально-нравственные ценности, формирования социальной и профессиональной позиции будущего специалиста-транспортника, преподаватели техникума, классные руководители, студенческий актив используют диспуты, дискуссии, конференции, встречи, экскурсии, поездки, беседы, рефлексии собственного профессионального опыта, личный пример работников железной дороги, посещение конкурсов «лучший в профессии», презентаций, коллективные просмотры, встречи.

Реализация второго направления — развитие у будущих специалистов способности к эмоционально-волевой саморегуляции, обогащение опыта восприятия

и понимания других людей, навыков перцепции, эмпатии, социально-ценных эмоций — осуществляется через встречи студентов с ветеранами труда транспортной сферы, посещения музеев истории транспорта, фестивалей и конкурсов походы в театры, на концерты, организацию тематических вечеров, путешествий, поездов, туристических походов и т.п.

В рамках третьего направления — включения студентов в общественно полезную и профессиональную деятельность — используются упражнения на применение социальных и профессиональных норм, закрепление стереотипов профессиональных действий, выработку профессиональных привычек и жизненного кредо, участие в конкурсах, выставках, презентациях, просьбы, поручения, советы, творческие задания, примеры жизни и деятельности старших коллег, экскурсии на производство.

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

На протяжении 2005—2010 годов с использованием методики М. Рокича мы отслеживали изменения в ценностной сфере студентов, обращая внимание на структуру терминальных и инструментальных ценностей будущих специалистов-транспортников. По результатам ежегодных опросов достаточно четко прослеживается динамика в изменении ценностных ориентаций студентов техникума. Результаты опросов показывают устойчивое положение в системе ценностей студентов *здоровья, семейной жизни, материального благополучия, любви*: их статус на протяжении всего времени наблюдений не изменился. А вот статус таких ценностей, как *жизненная мудрость, социальный опыт, совместный досуг, природа, общественное признание, альтруизм*, существенно изменился. Заметно меняют свой статус и инструментальные ценности: в них явно возрастает удельный вес *трудолюбия, альтруизма, взаимопомощи, честности, чуткости, ответственности, отзывчивости*, т.е. всех тех личностных качеств гражданина и профессионала, которые составляют ценностно-смысловое ядро традиционного самосознания работника транспортной отрасли.

Очевидно, что содержание деятельности воспитательной системы техникума определяющим образом повлияло на отношение будущих инженеров-железнодорожников к пониманию важнейших экзистенциальных вопросов человеческого бытия, наполнило это отношение личностным смыслом, идеями, ради которых может и должен жить человек. Изменения в ценностном ядре самосознания студентов стали основой для обогащения их социального опыта, фактором формирования гражданской позиции и ответственного отношения к профессиональной деятельности входящих в самостоятельную взрослую жизнь молодых людей. Причем *чем выше оказывался этап развития воспитательной системы техникума, тем активнее студенты демонстрировали свою собственную кол-*

лективную субъектность, тем сплоченнее и организованнее они действовали, тем больше был радиус освоения среды, тем устойчивее и продуктивнее проявлялась степень их ответственного отношения к будущей профессии, тем в большей степени гражданские ценности ориентировали студентов на совершение морально ценных поступков, на созидание добра и красоты, на утверждение справедливости, проявление гуманизма и подлинного товарищества.

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

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

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

Организационно-педагогические условия предусматривают определение и применение наиболее эффективных путей и способов влияния воспитательной системы техникума на социальное и профессиональное становление будущих железнодорожников. Это развитие коллективных форм деятельности, опыта совместного восприятия и оценки окружающей действительности; налаживание «вертикального», межвозрастного взаимодействия; освоение ценностей, традиций и норм профессионального сообщества транспортников, обеспечение органического единства учебной и внеучебной деятельности студентов; обращение к ретроспективному анализу субъективных эмоциональных состояний студентов в проводимых совместных акциях и делах; освоение студентами достижений национальной культуры; сотрудничество классных руководителей, студентов и органов студенческого самоуправления в организации этоса, воспитывающей среды

техникума, насыщении ее социально и профессионально значимыми ценностями, смыслами, нормами; создание и поддержание традиций коллектива техникума, внедрение профессиональных традиций и обычаев, обогащение опыта организации совместного досуга; эффективная диагностика профессионально-личностного развития студентов и др.

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

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

Список использованной литературы

1. Барышников, Е.Н. О воспитании и воспитательных системах [Текст] / Е.Н. Барышников, И.А. Колесникова. — СПб., 1996.

2. Бодров, В.А., Профессиональная ответственность как психологическая категория субъекта деятельности [Текст] / В.А. Бодров, А.Г. Луценко // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. — М. : Ин-т психологии АН СССР, 1991.

3. Бредихин, А.П. Профессиональное воспитание будущих учителей изобразительного искусства в воспитательной системе факультета [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.П. Бредихин. — Курск, 2008.

4. Булатников, И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов [Текст] / И.Е. Булатников // Психолого-педагогический поиск. — 2009. — № 2 (9). — С. 148—163.

5. Булатников, И.Е. Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов в воспитательной системе вуза [Текст] / И.Е. Булатников // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе. — Кострома, 2009. — 324 с. — С. 65—71.
6. Вершков, А.С. Развитие персональной ответственности будущего специалиста в условиях образовательной среды вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А.С. Вершков. — Курск, 2006.
7. Вульф, А.Б. Повседневная жизнь российских железных дорог [Текст] / А.Б. Вульф. — М., 2007.
8. Диментий, Л.А. Типология ответственности и личностные условия ее реализации [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. / Л.А. Диментий. — М., 1990.
9. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем [Текст] / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова ; под общ. ред. Н.Л. Селивановой. — М. : Пед. о-во России, 2000. — 256 с.
10. Коротких, М.Н. Формирование ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины в воспитательной системе класса [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Коротких. — Курск, 2006. — 234 с.
11. Моделирование воспитательных систем: теория — практике [Текст] / под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. — М. : Изд-во РОУ, 1995. — 144 с.
12. Муздыбаев, К. Психология ответственности [Текст] / К. Муздыбаев. — Л., 1983.
13. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев. — М. ; Воронеж, 1995.
14. Пашков, А.Г. Воспитательная система педагогического вуза: цели, ценности, содержание деятельности [Текст] / А.Г. Пашков // Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления / под ред. А.В. Репринцева. — Курск : Изд-во КГУ, 2002. — С. 41—55. — С. 41—55.
15. Педагогика профессионального образования [Текст] / под ред. В.А. Сластенина. — М., 2002.
16. Репринцев, А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Репринцев. — Курск, 2001. — 503 с.
17. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст] / В.М. Розин. — Воронеж, 2007.
18. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика [Текст] / М.И. Рожков. — М., 2008.
19. Российская социологическая энциклопедия [Текст] / под общ. ред. Г.В. Осипова. — М., 1998.
20. Степанов, Е.Н. Воспитательная система класса [Текст] / Е.Н. Степанов. — Псков, 1998. — 97 с.

НАШИ АВТОРЫ

Асмолов Александр Григорьевич — доктор психологических наук, профессор, действительный член (академик) РАО, вице-президент Российского общества психологов, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации. E-mail: agas@mail.ru (Москва).

Асташова Надежда Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой художественного образования Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, действительный член АПСН. Тел.: (4832) 64-31-09 (Брянск).

Белова Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры непрерывного профессионального образования Курского государственного университета. Тел.: (4712) 56-18-95. E-mail: FPKKursk@yandex.ru (Курск).

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории методологии историко-педагогических исследований УРАО «Институт теории и истории педагогики», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Булатников Игорь Евгеньевич — ведущий специалист Областного научно-методического центра творческого развития и гуманитарного образования молодежи комитета образования и науки Правительства Курской области. E-mail: bulatnikov-IE@mail.ru (Курск).

Воловик Ангелина Константиновна — кандидат педагогических наук, доцент Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Тел.: (4912) 45-65-69. E-mail: a.volovik@rsu.edu.ru (Рязань).

Еремкин Анатолий Ильич — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета. E-mail: eremkin35@mail.ru (Белгород).

Жиляева Вера Михайловна — кандидат педагогических наук, заместитель директора средней общеобразовательной школы № 32 г. Курска. E-mail: FPKKursk@yandex.ru (Курск).

Ильина Ирина Викторовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного профессионального образования Курского государственного университета. E-mail: FPKKursk@yandex.ru (Курск).

Коршунова Наталья Леонидовна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией методологии педагогики Уссурийского государственного педагогического института. E-mail: nlkor@mail.ru (Уссурийск).

Лазарева Марина Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного института экономики и управления. E-mail: beautka@mail.ru (Санкт-Петербург).

Пашков Александр Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета Тел.: (471 2) 56-84-64 (Курск).

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. Тел.: (4912) 25-89-54. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Симакова Елена Святославовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина E-mail: helensim@mail.ru (Рязань).

Теняева Ольга Васильевна — аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Тел.: (4912) 25-89-54. E-mail: n.fomina@rsu.edu.ru (Рязань).

Фельдштейн Давид Иосифович — доктор психологических наук, профессор, действительный член (академик) РАО, вице-президент Российской академии образования, заслуженный деятель науки Российской Федерации. Тел.: (495) 248-69-76 (Москва).

Фирсова Юлия Николаевна — аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Фомина Наталья Александровна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член МАНПО, академии имиджологии. E-mail: n.fomina@rsu.edu.ru (Рязань).

Худин Александр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Курского государственного университета. Тел.: (4712) 70-05-65 (Курск).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

The 65th Anniversary of the Great Victory

Boguslavsky M.V. The People Who Saved the Country

OPEN TRIBUNE

Feldshtein D.I. Psychological and Pedagogical Problems of Creating a New Type of School that Can Satisfy the Requirements of Modern Children

Speaking at a general assembly of the Academy of Pedagogical and Social Sciences (Moscow, The House of Scientists, April 16, 2010), the author maintained that the changes of social and psychological spheres of human life are triggered off by the changes in culture and history.

Thus, historic and cultural changes have brought about psychological, psychophysiological, and personal peculiarities of modern children. The role of school has changed and has become greater as well as the role of psychology and pedagogy.

Key words: social and psychological spheres of life, mentality, values, childhood, spiritual development of children, modern school, adoption, marketization, marginalization, medicalization, system of knowledge, socialization, self-identification.

PHYLOSOPHY OF EDUCATION

Asmolov A.G. The Strategy of Socio-Cultural Modernization of Education: Overcoming an Identity Crisis and Forming Civil Society

The article treats a strategy of socio-cultural modernization of education (an institute of socialization which plays a key role in forming values, norms and stereotypes of behavior of Russian people). The article maintains that education is responsible for social consolidation, social trust, socialization of younger generation, social stratification and national identification. The paper maintains that socio-cultural modernization of education is a factor that secures competitiveness of a person, society and government at the level of drafting long-term programs of social and economic development of Russia (for example, the federal program of education development).

Key words: socio-cultural modernization, strategy of education, social consolidation, stratification of society, civil society, values, stereotypes of behavior, identity crisis, socialization, applied psychology of education, tolerance.

Pashkov A.G. Ethno-Cultural Education of Children and Teenagers in the Context of Globalization

The young generation needs a well-balanced system of spiritual and moral values to find motivation and to retain ethno-cultural identity. Education should take into consideration national, social and personal values (the doctrine «Russia's Young Generation»). Philosophy, which helps to set aims and choose models of behavior, should enable schoolchildren's and students' self-identification.

Key words: social values, spiritual and moral values of modern children, philosophy, ethno-cultural education.

Korshunova N.L. The Objective Character of Pedagogical Knowledge and the Subject of Contemporary Pedagogy

Scientific knowledge can acquire objective character only in the context of a particular task. In the context of culture scientific knowledge is only relatively objective.

Methodological norms and methods are constantly changing, which allows lessening the gap between theoretical and practical knowledge and increasing the level of objectivity of scientific results.

Key words: philosophy of education, interconnection of education and culture, methodology of pedagogy, subject and object of pedagogy, objective and subjective in pedagogy.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Yeremkin A.I. Gifted Children: the National Idea of Russian Education

The author suggests a new conception of gifted children education, and enumerates the main features of a school that can cope with the task. The author maintains that the aims of education are to form the worldview, to educate the soul, to improve the spirit, to preserve ideal health, to cultivate industry and diligence, to encourage creativity. The interconnection of the aims is a means of educating gifted children.

Key words: Russian school, national spirit of education, gifted children, ideals of education, spiritual culture, paradigms of contemporary education.

Fomina N.A., Tenyayeva O.V. The Peculiarities of Responsibility of Teenage Boys with Deviant Behavior

The article provides the results of a study on responsibility of teenage boys with deviant behavior. The paper also provides the analysis of qualitative correlation between

motivational, cognitive, productive, dynamic, emotional and regulatory characteristics of responsibility, as well as correlation and factor structure of it.

Key words: teenagers; deviant behavior; responsibility; motivational, cognitive, productive, dynamic, emotional and regulatory characteristics; correlation factor structure.

THE STRATEGY OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT

Firsova Yu.N., Volovik A.K. European Restructuring of Higher Education as a Result of Globalization

The authors analyze the process of restructuring Western-European higher education in the framework of Bologna process. They also consider positive and negative outcomes of NPM introduction into Western-European university management, borrowed from business sphere. The authors maintain that classic universities are in danger of losing academic and research traditions under the pressure of business and commerce philosophy.

Key words: higher education, globalization, restructuring of university system, new public management, academic values, market of education service.

Khudin A.N. Projecting the Program-Methodical Support for Academic Subjects in Universities

The idea of projecting the program-methodical support is based on the assumption that teachers and professors are capable of self-development and are able to improve their professional competence and pedagogical culture.

Key words: professional higher education, content of education, projecting, program-methodical support of the educational process.

Belova S.N. The Technology of Developing and Managing the System of Assessment in Kursk State University

The paper treats the technology of developing and managing the system of assessment in a university. The technology of developing and managing the system of assessment is a system of corporate activity based on multimember interaction of all the interested parties (officials, teachers and professors, students, parents, school-leavers, employers, and others). The technology has four main stages: projection, construction, realization and reflection.

Key words: quality of education, professional training, technology, stages, management of the system of assessment.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Astashova N.A. Professional Deontology as a Basis for Moral Development of a Novice Specialist

The article treats professional deontology and analyzes professional ethical norms. The author singles out several levels of ethical regulation of novice teachers' professional activity. The article suggests a number of variants of relationship model processing.

Key words: professional deontology, pedagogical ethics, ethical norms, values of professional activity, pedagogical ideal, morality.

Simakova E.S. Confidence of Success and Fear of Public Speaking as Components of Rhetorical Competence of a Specialist

The article treats the problem of rhetorical competence formation, as well as the problem of confidence of success development. The paper investigates the phenomenon of public speaking fear, the factors provoking it and the measures against it. The article also provides the results of the observation of students and specialists.

Key words: rhetorical competence, confidence in success, public speaking fear, causes of public speaking fear, measures against public speaking fear.

Lazareva M.V. Increasing Pedagogical Competence through Collaboration in Professional Groups

The author treats technical approaches to formation and management of professional groups in institutions of higher education. The author characterizes some of the professional groups (subdepartment, commission of experts, laboratory, pedagogical workshop, pedagogical council, pedagogical studio, investigation team, assessment team, and others) and shows how they may be used.

Key words: higher education, intra-institution management system, professional groups, management, competence.

PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Ilyina I.V., Zhilyayeva V.M. The Process of Developing the Subjectness of a Teacher as a New Objective of Management

Subjectness is an integrative characteristic of a teacher. The subjectness of a teacher is characterized by self-sufficiency, integrity, creativity. To manage the subject-

ness of a teacher is to provide collaboration between employers and employees as well as to enable employees' constant development.

Key words: subjectness of a teacher, personality of a teacher, school management.

Bulatnikov I.E. The Problems and the Development of the Professional Responsibility of Novice Transport Workers

(The article is written with the assistance of RGNF, RGNF grant 10-06-72609 а/и)

The author analyzes the phenomenon of the professional responsibility of novice transport workers and its dependence on the professional education of students. The author closely examines the motives predetermining students' professional choice, novice workers' ability to realize their professional skills, students' social and professional responsibility.

Key words: social and professional responsibility, education system, professional education, self-realization.

OUR AUTHORS

Information for the authors

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5—0,75** авторского листа (20000—30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, а также перевод названия статьи, ФИО автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71—2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие **статьи рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2010

№ 2 (14)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *А.Д. Польшкова*

Подписано в печать 01.06.2010. Поз. № 042. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 19,53. Уч.-изд. л. 12. Тираж 300. Заказ № 165

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

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