

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2012

№ 2 (22)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

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

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

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

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| К ЧИТАТЕЛЮ | 5 |
| ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | |
| Даренский В.Ю. Восстановление «образа человека» как стратегическая задача современного образования | 7 |
| Булатников И.Е, Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования | 18 |
| СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | |
| Лиферов А.П., Коненков Н.В. Университеты и бизнес | 34 |
| Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Перспективы и барьеры гуманизации социальной и педагогической реальности в условиях модернизации территориальных систем образования (на примере Краснодарского края) | 46 |
| Дюжакова М.В. Развитие педагогического образования в условиях поликультурного образовательного пространства | 55 |
| Хроменков П.А. Педагогическое образование на основе межнаучной коммуникации: история, современность и перспективы | 61 |
| МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ | |
| Корнетов Г.Б. История педагогики в поисках предмета исследования | 68 |
| Безрогов В.Г. Обучение ремеслу и обучение культуре в педагогической системе Аристотеля | 83 |
| ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ | |
| 200 лет А.И. Герцену | |
| Богуславский М.В. Воспитание и социализация свободной личности в педагогическом мировоззрении А.И. Герцена: к 200-летию со дня рождения | 91 |
| КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ | |
| Айзенцон А.Е. Обучаемый как самоорганизующаяся система | 101 |
| Байкова Л.А. Антропоцентрированный подход к организации психологической службы в вузе | 107 |
| Вяликова Г.С., Мартишина Н.В. Основы профессионально-педагогической подготовки компетентного учителя к гражданско-патриотическому воспитанию современных школьников | 115 |

| | |
|--|-----|
| Ручкин В.Н., Фулин В.А. Использование LMS MOODLE для разработки учебного контента единого информационного образовательного пространства | 120 |
|--|-----|

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

| | |
|--|-----|
| Бушуева А.А., Репринцева Е.А. Компьютерные игры детей: от порождаемых компьютером страхов – к педагогическому сопровождению социально-нравственного развития младших школьников | 125 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Замятина В.С., Кирьяков Б.С. Модель многократного тестирования: элементарное представление | 136 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Левит М.В. Аутопоэтический подход к личностному образованию | 153 |
|--|-----|

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

| | |
|--|-----|
| Мартынова И.А., Широких О.Б. Деятельность Бронницкого уездного земства в области организации народного образования (1864–1866 годы) | 159 |
|--|-----|

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

| | |
|--|-----|
| Фомина Н.А., Леева А.Н. Эмоциональное выгорание учителей-логопедов в процессе профессиональной деятельности | 165 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Воронова Е.В. Проблема профессионального образования подростков с нарушением интеллектуального развития | 172 |
|--|-----|

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

| | |
|--|-----|
| Гаврилина Е.А. Пути формирования информационной компетентности будущего специалиста в педагогическом колледже | 178 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Зацепин И.И. Правовая культура личности старшего школьника: от реалий «модернизации» – к перспективам становления гражданского общества в России | 185 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Камень М.Е. Образовательный потенциал межпредметных связей в начальной школе | 192 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Ямщикова Е.Г. Дореволюционный российский учитель и современные проблемы отечественного образования | 198 |
|---|-----|

| | |
|------------------------------|-----|
| НАШИ АВТОРЫ | 207 |
|------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------------|-----|
| TABLE OF CONTENTS | 211 |
|------------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| Информация для авторов | 217 |
|---|-----|

К ЧИТАТЕЛЮ

Полнее сознавая прошедшее, мы уясняем современное;
глубже опускаясь в смысл былого, раскрываем смысл будущего;
глядя назад – шагаем вперед.

А.И. Герцен

В предыдущих номерах журнала мы обратили внимание читателей на новые тенденции в развитии образования, возникшие в результате изменения социально-политических векторов и подходов в организации жизнедеятельности страны. Особенно много вопросов возникает по поводу проведения образовательных реформ, в том числе дальнейшего развития педагогики и психологии. Появился целый спектр мнений в понимании тех или иных аспектов преобразований, порой неоднозначных, а иногда и парадоксальных. В очередном номере мы предлагаем читателям материалы известных ученых, продолжаем наши попытки вести научную дискуссию на уровне системного, интегративного, методологического осмысления возникших проблем. При этом хорошо понимаем ответственность научного сообщества перед народом и историей за будущее, а потому будем выдвигать, и пропагандировать в качестве приоритетного именно психолого-педагогическое видение достоинств и недостатков предлагаемых обществу стратегических путей развития страны.

Мерилом всех проводимых реформ для нас остается сам человек, уровень его культурного развития, поэтому крайне важным и продуктивным является многогранное рассмотрение скрытых аспектов человеческой экзистенции и бытия культуры через понятие «образ человека» (статья В.Ю. Даренского). По мнению автора, для новой модернизации России кроме экономических факторов нужна способность молодых поколений к инновационной деятельности и усвоению базовых моральных норм (трудовой и семейной этики). Но именно этот фактор в настоящее время стал самым проблемным, поскольку господствующая ныне «цивилизация потребления» жестко формирует весьма примитивный тип человека, у которого названные способности почти полностью атрофированы. Неужели доминантой современной цивилизации становится неоварварство? Неужели неотвратима антропологическая катастрофа, когда человек не способен воспроизводить те первичные смыслы, без которых невозможно жить? Разве трудно понять, что в абсурде «общества потребления» могут «нормально» существовать только люди с самой неразвитой душевной организацией, ограниченной чисто витальными потребностями?

Как поведет себя в современных условиях школьное образование? Ведь, используя лишь информационные технологии и Интернет, оно в состоянии уничтожить теоретическое мышление и классическое образование, так как реальные интеллектуальные задачи можно решать только при работе с учителем и книгой. Нужно говорить и об обвальной примитивизации и девальвации высшего образования. Университет уже не служит своему предназначению – созданию особой коммуникативной среды *взаимо-*образовывания людей. Преображение человека должно стать универсальным смыслом стратегии современного образования. И это возможно при условии достаточной активности педагогов, даже в такой сложный исторический период, какой мы переживаем.

Однако сегодня работу думающих педагогов тормозит частокол вопросов: почему очередная «модернизация» образования оказывается на поверку имитацией необходимых изменений? Почему абсолютное большинство тружеников педагогического цеха страны не приемлет реформ, усматривает в них откровенно антинародный характер? Почему «модернизация» затрагивает преимущественно внешние, но не внутренние, сущностные, а главное – системные! – элементы российского образования?

Почему достижения и идеология системной методологии остаются не используемыми в процессе реформ, привносимых в образовательную практику «инноваций»? (статья И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева). Печально, но в реформировании образования нет системы, она ничего не меняет в привычной практике, затрагивая лишь внешние, формальные элементы системы. Предлагаемые новации зачастую являются лишь словоблудием и псевдопроектами людей, случайно допущенных к управлению механизмом, в котором они мало чего понимают, отнимая у учителей и преподавателей драгоценное время, затрачиваемое на бумажную суету, не позволяя направить его на решение существенных и содержательных задач.

Требуется срочного решения проблема кадрового обеспечения! Из образования стремительно уходят лучшие, соотношение возрастных категорий в современном образовании выглядит весьма тревожно. Школа уже практически осталась без мужчин, хотя учитель – слово мужского рода! «Феминизация» образования создает чрезвычайно сложную ситуацию с точки зрения социализирующих потенциалов школы, формирования в детях гендерных стереотипов, стандартов «мужского» и «женского» поведения. Не лучше (хуже!) обстоит дело с преподавательским корпусом в университетах. Истинная забота о будущем России, о сохранении ее территориальной целостности, ее национально-культурной автономии самым тесным образом должна быть связана с развитием человеческого потенциала, обеспечением условий для вхождения в жизнь высококультурного, высоконравственного, патриотически ориентированного поколения молодежи. А это означает, что в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни.

Любые новации выверяются традициями, этим, в частности, объясняется наш интерес к истории педагогики, являющейся междисциплинарной наукой, охватывающей, фактически, всю социокультурную динамику общества. Исследовательскую рамку данной отрасли знания позволяет удерживать четкое понимание предмета истории педагогики как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической педагогической деятельностью (статья Г.Б. Корнетова).

История педагогики позволяет удивительным образом почувствовать резонансное звучание разных эпох, удивиться актуальности продуцированных ими идей. 2012 год указом Президента России объявлен Годом российской истории. Наш журнал традиционно отводит значительное место исторической тематике. В статье М.В. Богуславского, посвященной 200-летию юбилею А.И. Герцена, доказывается необходимость и своевременность нового обращения к педагогическим идеям нашего выдающегося соотечественника. Педагогическое мировоззрение А.И. Герцена современно, оно по своей целецеленностной, аксиологической основе отвечает как сегодняшним реалиям России, так и перспективам развития отечественного образования. По мысли автора, предметом философии образования А.И. Герцена последовательно выступал человек; в этом плане, несомненно, он предтеча и основоположник педагогического экзистенциализма.

Редколлегия журнала убеждена: только в опоре на историческую традицию отечественного образования, на идеи и смыслы, воплощенные в трудах наших великих подвижников духа, какими и были все русские просветители, возможен подлинный прорыв образования к новым вершинам, к воспитанию «собственных платонов и быстрых разумом ньютонов». Наша задача – не дать прерваться великой эстафете поколений, не позволить чтобы «распалась связь времен».



Философия образования

В.Ю. Даренский

ВОССТАНОВЛЕНИЕ «ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА» КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Феномен «образа человека» рассмотрен в качестве фундаментального принципа межличностного взаимодействия, когда каждый остается самим собой, взаимообогащаясь с другим. Понятие «образ человека» позволяет исследовать скрытые аспекты человеческой экзистенции и бытия культуры.

культура, образ человека, мировоззрение, креативность, традиция.

Сущность образования двойственна и парадоксальна. Прежде всего это передача знаний. Но сама по себе такая передача еще не есть образование, если она не трансформирует человека как личность. Образование всегда имеет практическую цель, но при этом оно самоценно и в принципе не требует какой-то внешней для себя цели. Но, будучи самоценным, оно всегда очень практично по своим последствиям. Например, проблема изыскания ресурсов для новой модернизации России не сводится только к экономическим факторам. Еще более важным и, по сути, решающим фактором является способность молодых поколений к инновационной деятельности и усвоению базовых моральных норм (трудовой и семейной этики). Но именно этот фактор в настоящее время стал наиболее проблемным, поскольку уже господствующая ныне «цивилизация потребления» жестко формирует весьма примитивный тип человека, у которого названные способности почти полностью атрофированы.

Как это ни парадоксально, но главная проблема любой модернизации – это проблема традиции. «Новое» (modern), к какой бы сфере бытия оно ни относилось, может возникнуть только тогда, когда у него есть корни и у людей есть прочный источник силы для его создания, т.е. существует традиция. «Модерн» актуализирует именно это универсальное измерение Традиции (реализуемое уже во множестве локальных «традиций») как культивирование особого типа человека – типа, в первую очередь определяемого наличием в его сознании и деятельности особой интенции на реализацию сверхценности, а вследствие этого и способностью воспроизводить лучшие традиции своей локальной культуры. Это создает и саму способность к культуротворчеству в очень трудных условиях экспансии принципиально «посткультурного» (В.В. Бычков) общества потребления. Для человека, культивируемого Традицией как способностью реализовать сверхценности

Истины, Добра и Красоты в их живом и конкретном творческом воплощении, центр личностной идентичности находится не в эмпирических особенностях своей «индивидуальности», но в сверхиндивидуальном образе «вечного человека».

Удачная метафора «вечный человек» принадлежит английскому писателю Г.К. Честертону и очень точно фиксирует то, что является внутренним смыслом, энтелехией образования. Образование является не простой совокупностью профессиональных знаний, поскольку сумело обратить наше сознание и самоощущение к некому вневременному, потенциально бесконечному в своем совершенствовании образу человека. Обратит так, чтобы и в дальнейшей жизни мы продолжали сознательно и даже бессознательно стремиться к нему, стараться воплотить эти ускользающие контуры образа в живой плоти своих поступков. Именно об этом, очевидно, и писал В. фон Гумбольдт в своем классическом определении главной сущности образования: «С точки зрения внутреннего достоинства духа цивилизацию и культуру нельзя считать вершиной всего, до чего может подняться человеческая духовность... Цивилизация есть очеловечивание народов в их внешних учреждениях... Культура к этому облагороженному состоянию добавляет науку и искусство. Но когда, не пользуясь заимствованиями из латыни, мы говорим об образовании (Bildung), то подразумеваем нечто более высокое и вместе с тем более интимное, а именно – строй мысли, который ... гармонически преображает восприятие и характер отдельной личности или целого народа»¹.

Этот исконный смысл понятия «образование» все более уходит в забвение даже среди тех, кто является специалистом в данной сфере и, казалось бы, должен быть его хранителем. От большинства современных «специалистов по образованию» можно услышать лишь рассуждения о «новых требованиях информационного общества»; приведенное же определение В. фон Гумбольдта им покажется совершенно непонятным. Эта прискорбная порабощенность мышления всякого рода «новыми требованиями», впрочем, не удивительна, она является лишь частью более общего явления. Нынешний кризис проекта модерна протекает в форме общего явления, которое можно условно назвать неоварварством, как доминанты современной цивилизации. Впервые об этом написал еще Х. Ортега-и-Гассет: «по отношению к той сложной цивилизации, в которой он рожден, европеец, входящий сейчас в силу, – просто дикарь, варвар, поднимающийся из недр современного человечества»². Позднее М.К. Мамардашвили ввел удачный термин «антропологическая катастрофа» для обозначения явной неспособности современного человека воспроизводить те первичные смыслы, без которых невозможно жить. Главной причиной этой новой варваризации является формирование «потребительского общества», в котором оказывается «избыточным» все, что выходит за рамки индивидуалистического прагматизма, или стремления ко все большему комфорту и удовлетворению все более искусственных витальных потребностей.

Современная цивилизация вырывает человека из непосредственной включенности в природные циклы, опосредуя и почти сводя на нет его контакты с «упругой плотью бытия», замыкает его в особой сфере эфемерной реальности внутри мира межчеловеческих условностей. Эта тенденция достигает своего пол-

¹ Гумбольдт В. фон. Действие незаурядной духовной силы. Цивилизация, культура и образование // Гумбольдт В. фон. Избр. тр. по языкознанию. М. : Прогресс, 2000. С. 58–59.

² Цит. по: Ремизов М. Модернизация против модернизации // Сумерки глобализации. Настольная книга антиглобалиста. СПб. ; М. : АСТ, 2004. С. 204.

ного выражения в «постиндустриальном» мире, где производятся и циркулируют огромные потоки искусственной информации, почти полностью «замусоривающей» человеческое сознание, теряющее способность к самостоятельному мышлению и целостному, осмысленному взгляду на мир и на самого себя. Создается замкнутый и бессмысленный мир искусственного человеческого бытия, в котором абсолютно доминируют искусственные виды деятельности и искусственные потребности, избыточные по отношению к процессам духовного и физического воспроизводства человека. Более того, они радикально препятствуют и тому и другому самим фактом этого доминирования, отбирающим силы и время людей на экзистенциально деструктивные цели, порожденные гордыней эфемерного «самоутверждения» эго-центрического индивида.

Утратившая сакральное измерение жизни и культивирующая исключительно «земные» потребности человека, к тому же искусственно раздуваемые с помощью искусственных средств, эта цивилизация по самой своей природе агрессивно противодействует всему остальному. Она изначально основана на глубоко иррациональном и противоестественном во всех отношениях стремлении к избыточному потреблению ресурсов и избыточному комфорту, что затем с неизбежностью приводит к психофизиологической и нравственной деградации человека. Эта цивилизация силой формирует человека как ненасытного эгоцентрического сибарита-потребителя, и противостоять этому принудительному воздействию очень тяжело, поскольку альтернативные цивилизационные модели жизни ею практически уничтожены и возродить их в индивидуальной жизни можно лишь чрезвычайным усилием.

Философ, богослов и миссионер Альберт Швейцер в свое время очень четко диагностировал состояние нашей цивилизации: «Ставшая обычной сверхзанятость современного человека во всех слоях общества ведет к умиранию в нем духовного начала... Для работы в оставшееся свободное время над самим собою, для серьезных бесед или чтения книг необходима сосредоточенность, которая нелегко ему дается. Абсолютная праздность, развлечение и желание забыться становятся для него физической потребностью. Не познания и развития ищет он, а развлечения – и притом такого, какое требует минимального духовного напряжения... Склад ума миллионов этих... людей оказывает обратное воздействие на все институты, призванные служить образованию, а следовательно, и культуре. Театр уступает место кабаре, а серьезная литература – развлекательной... Проникшись духом легкомыслия и поверхностности, институты, призванные стимулировать духовную жизнь, в свою очередь, содействуют сползанию общества к такому состоянию и накладывают на него печать серости и бездумья... *У нас складывается упрощенное представление о человеке. В других и в самих себе мы ищем лишь прилежания труженика и согласны почти ничем не быть сверх того*»¹ (выделено нами. – В.Д.).

Упрощенное представление о человеке определяется примитивизацией смыслового содержания самой жизни, ныне уже достигающей своего предела. В абсурде «общества потребления» могут «нормально» жить только люди с самой неразвитой душевной организацией, ограниченной чисто витальными потребностями (которая, впрочем, иногда может сочетаться с внешним интеллектуализмом). Как

¹ Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. М. : Прометей, 1993. С. 240–241.

пишет об этом депутат Европарламента Джульетто Кьеза, «Людей превратили в инструменты покупки. Мозги абсолютного большинства контролируются. Мы живем для рынка и когда работаем, и когда отдыхаем. Именно он диктует нам наши действия. Мы не свободные люди... Телевидение 24 часа говорит нам, что надо покупать вещи, что наша шкала ценностей – это покупательная способность. Реально в современном телевидении непосредственно информации не более 8 %. Все остальное реклама и развлечение. И формируют человека в итоге эти самые 92 %»¹.

Новым мощным фактором процесса этой новой варваризации, как это ни странно на первый взгляд, является распространение новых информационных технологий. Нельзя не привести выводы одного российского исследователя относительно компьютеризации образования:

«Общность, формируемая с посредством Интернета, предстает как обезличенная и освобожденная от теоретического мышления совокупность потребителей и носителей информации. Человек, даже если он обладает теоретическим мышлением, будучи регулярно “пропускаем” сквозь данный тип взаимодействия, вполне рискует потерять те способности, которые ему позволяют включаться в процессы порождения и развития знания, поскольку привычка к языковым играм и скоростным информационным потокам может вызвать непоправимые деструкции в мышлении и сознании (породить хаотизм, клиповость, разрушить способность сосредоточиваться и удерживать в сознании какой-то один идеальный объект, напрочь убить сами способности к идеализации и понятийной работе и т.д.)... Учащиеся, посаженные в массовом порядке за компьютеры, получают возможность скачивать информацию по любому интересующему их вопросу. Причем само это «скачивание» напрочь отбивает у них интерес и способность к самостоятельным открытиям. Учащиеся становятся все более и более эрудированными (нет, это большая иллюзия! – В.Д.), но все менее и менее знающими. С помощью Интернета они попадают в мир, где все уже известно и где нужно только правильно сориентироваться, чтобы найти правильный ответ... школьники очень быстро убеждаются в том, что мышление “на самом деле” не нужно, а теоретическое знание и сложные техники его построения не востребуемы и не применимы в современном информационном обществе... учащиеся, привыкшие к клиповым режимам работы с информацией, практически не умеют мыслительно концентрироваться, у них оказываются крайне ослаблены способность воображения, рефлексии, понимания, в том числе понимания другого и т.д. Несмотря на культивируемый в обществе плюрализм мнений, учащиеся практически не умеют строить проблемную коммуникацию и вообще перестают ценить живое общение. Например, они все меньше понимают, как относиться к учителю и зачем он вообще нужен, поскольку компьютер “знает”, т.е. помнит в миллионы раз больше... Они охотно вступают в языковую игру по любому вопросу, но при этом оказываются не способны различить: когда они думают сами и отстаивают действительно свою позицию, а когда всего лишь воспроизводят скаченную накануне информацию... *Интернет в том виде, как он сложился и используется сейчас, вполне в силах уничтожить теоретическое мышление и классическое образование* (выде-

¹ Кьеза Д. Этим миром правят девять человек. URL : <http://vlasti.net/news/119185>

лено нами. – В.Д.). Это вполне реальная перспектива»¹. И за всей «технической» точностью описания происходящих деструкций образования здесь также как нельзя лучше виден их исходный «механизм»: разрушение образа человека, вследствие которого учащийся начинает воспринимать себя исключительно как носителя и переработчика «информации», а не как мыслящую личность.

Учитывая то, что едва ли не большинство школьников основную массу времени начинают проводить за компьютерными играми, то одной из базовых задач школы как таковой должна стать защита детей от компьютерной зависимости, без чего реальный образовательный процесс вообще становится невозможным. В идеале средняя школа должна стать местом, свободным от компьютеров, приучая работать с учителем и книгой, поскольку только так можно научить человека решать реальные интеллектуальные задачи и прилагать творческие усилия. Но и далее, уже на уровне высшего образования, должен действовать принцип «Интернет – частное дело». Следует сделать обязательным представление всех работ только в рукописном виде, чтобы заставить студента реально работать, т.е. опять-таки работать с книгой, а не заниматься бездумной и механической перекачкой ворованной информации.

Итак, императив современного образования на всех его уровнях – это преодоление упрощенного представления о человеке. В современных условиях радикально актуализируется именно исконное, гумбольдтовское определение образования как «преображения восприятия и характера отдельной личности и целого народа». Базовой категорией образования становится отнюдь не «развитие способностей» и даже не «приобретение знаний» (и уж тем более не «информатизация», которая по своему реальному содержанию оказывается разрушением образования как такового!), но восстановление образа человека как императив противостояния разрушению личности.

В настоящее время наметилась тенденция именно к такому пониманию стратегии современного образования, что отражается в большом количестве публикаций, например, в вышедшей в Киеве коллективной монографии «Образ человека будущего: *Кого и Как* воспитывать в подрастающих поколениях»². Но что представляет собой этот «образ», как его восстанавливать? Этот вопрос, видимо, становится центральным для философии образования. Интересно размышляет на эту тему В.Л. Афанасьевский. Он задает вопрос: «Какое знание образует человека?» и отвечает: «То, которое может сформировать способность человека самостоятельно осмысливать все проявления сущего. *Эта универсальная способность к осмыслению сущего должна развиваться и усиливаться, а не подавляться и загоняться в рецептурное русло профессионализма.* Развивающийся, ищущий разум вырабатывает тип знания, позволяющий мысленному взору охватывать совокупность любого предметного знания как целого, превращающий задачу организации большого количества предметной информации в обозримую систему смыслов. Именно смыслов, а не форм, как это делается сейчас во всех науках. Это есть че-

¹ Громько Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // Вопр. филос. 2002. № 2. С. 177–178.

² Образ человека будущего: *Кого и Как* воспитывать в подрастающих поколениях: коллектив. моногр. / под ред. О.А. Базалука. Киев : Кондор, 2011. Т. 1. 328 с.

ловеческое лицо любого предметного знания»¹. Итак, человека формирует только то знание, которое научает самостоятельно оперировать смыслами, а не «информацией» и даже не отдельными знаниями как таковыми! Смысл, в отличие от частного знания, всегда личностен (по А.Н. Леонтьеву), т.е. он не дан уже «готовым», но всегда требует усилия для жизненной реализации. А «образ человека» – это культурная модель, образец воплощения смыслов.

В этом контексте важна историческая типология систем образования, показанная С. Кара-Мурзой. «Добуржуазная школа, – отмечает он, – основанная на христианской традиции, вышедшая из монастыря и университета, ставила задачей “воспитание личности” – личности, обращенной к Богу (шире – к идеалам). Ее цель была “наставить на путь”, дать ученику целостное представление о мире, о Добре и зле. Эта школа была, как говорят, основана на “университетской” культуре. Эта культура опиралась на систему *дисциплин* – областей “строгого” знания, в совокупности дающих представление о Вселенной (универсуме) как целом»². Но уже «для нового, буржуазного западного общества требовался манипулируемый *человек массы*, здесь не стояло задачи воспитания целостной личности. Задачей школы стала “фабрикация” человеческой массы, которая должна была заполнить, как обезличенная рабочая сила, фабрики и конторы, ... возникла составленная из отрывочных знаний “мозаичная культура” (в противовес “университетской”). Но помимо школы как “фабрики людей массы” на Западе сохранилась небольшая школа университетского типа – для элиты. В ней давалось целостное образование... Школа Запада стала “двойной”, из “двух коридоров»»³. Советская школа пыталась избежать этого расслоения и некоторое время достаточно успешно, позволяя людям из глухой провинции достигать самых больших высот в мировой науке и искусстве. Достаточно вспомнить, например, что «два Главных конструктора, два академика, руководители космической программы – Королев и Глушко – в юности окончили ПТУ»⁴. Однако и здесь, заметим, в конечном счете также стал формироваться тот же самый «человек массы» – однако по причине отнюдь не принципиального «расслоения», а того же самого разрушения образа человека, что и в «буржуазной школе». На смену этому образу так же, как и там, пришел «образ» манипулируемого «потребителя».

В постсоветский период произошли обвальная примитивизация и девальвация уже и высшего образования. Они обусловлены не только его количественной избыточностью и низким качеством, но и резким падением базового уровня культуры у «постсоветских» поколений, а также упрощением тех видов деятельности, для которых ныне требуется наличие диплома. Первый из названных факторов уже хорошо описан в литературе. Например, А. Андреев в статье «Российский студент в пространстве культуры», обобщая результаты многолетних исследований, отмечает не только резкое падение культурной эрудиции студентов на рубеже 1990–2000-х годов (т.е. у первого чисто «постсоветского» поколения), но и, что значительно более серьезно, падение у них функциональных, в

¹ Афанасьевский В.Л. Философия в пространстве современного образования // Молодежь, образование, культура: современные реалии и проблемы : материалы междунар. конф. Самара : Книга, 2011. С. 29.

² Кара-Мурза С. Матрица «Россия». М. : Алгоритм, 2007. С. 183.

³ Там же. С. 184.

⁴ Там же. С. 186.

первую очередь мыслительных, навыков и языковой компетенции, определяющих саму способность к обучению и усвоению сложного смыслового содержания. Как считает автор, в этот период «преподаватели гуманитарных дисциплин большинства московских вузов стали сталкиваться с новой, совершенно неожиданной трудностью – неспособностью многих студентов конспектировать лекции. Фактически студенты оказываются не в состоянии самостоятельно осуществить смысловое структурирование более или менее сложного текста с большим количеством абстрактных понятий. Более того, как оказалось, они не знают и широко употребляемых общенаучных терминов... В этих условиях лекция вырождается в своего рода диктант, сопровождаемый разъяснением элементарных понятий. По наблюдениям преподавателей, из речи студенческой молодежи выпадают целые семантические пласты, связанные с вероятностным мышлением и формулировкой прогнозов, стиль коммуникации становится однообразным, оценки – «черно-белыми», описание человеческих мотивов и действий сводится к простейшим глагольным конструкциям, при помощи которых могут быть зафиксированы лишь отдельные действия, но отнюдь не стратегии поведения, ... редко какой студент сегодня пишет без ошибок, причем порой достаточно грубых. Еще 15–20 лет назад абитуриенты с таким знанием языка вряд ли вообще могли поступить в вуз»¹ (И это еще одна причина необходимости возвращения к рукописному труду! – В.Д.). Итак, возникает ситуация, недавно казавшаяся немыслимой, когда почти поголовное «высшее образование» сочетается с обвальной культурной деградацией.

Что касается второго из названных факторов – упрощения массовых видов деятельности, – то, как пишет Н. Зарубина, «на постсоветском рынке труда данная тенденция представлена относительно высоким запросом на секретарские, менеджерские низшего звена и т.п. должности в частном секторе, не требующие ни квалификации, ни особой профессиональной подготовки, но оплачиваемые на порядок выше, чем квалифицированный и даже высококвалифицированный, уникальный, действительно творческий труд в бюджетном секторе экономики. Эти работы привлекают молодежь не только высокой зарплатой, но и иллюзией «прогрессивности», участия в наиболее «передовых» – рыночных, свободных, транснациональных – видах хозяйственной деятельности... При этом безвозвратно ушедшие лучшие годы жизни оказываются воистину нелепо растраченными, поскольку не созданы практически никакие заделы для будущей самостоятельной профессиональной трудовой деятельности»². Прием на самые массовые из «беловоротничковых» видов труда обычно сопровождается требованием диплома о высшем образовании как чисто формальной, «статусной» необходимости, причем в большинстве случаев конкретная профессия, указанная в таком дипломе, совершенно не важна, ибо, действительно, никаких особых профессиональных знаний и качеств такие виды деятельности не требуют.

Но главная деструктивность этих видов деятельности не в фактической де-профессионализации, обычно сопровождающейся самоуверенным всезнайством, при котором наличие какого-нибудь диплома становится «расслабляющим», затормаживающим психологическим фактором, но и в разрушении тех остатков трудовой этики, которые были унаследованы от предков, занятых реальным про-

¹ Андреев А. Российский студент в пространстве культуры // Москва. 2004. № 3. С. 141–142.

² Зарубина Н. Кто будет работать в России? // Москва. 2003. № 4. С. 156.

изводственным трудом. Оно приводит к формированию крайне деградированного «пролетарского» сознания, при котором человек работает исключительно за материальное вознаграждение и равнодушен (в лучшем случае) к самому процессу труда либо (как правило) испытывает к нему отвращение. Нормальная же трудовая этика, как известно, формирует человека, работающего «не только ради реальных плодов, но и потому, что чувствует себя неотъемлемым участником космического таинства возрождения жизни, со-работником Бога, столпом общества, без которого все рухнет... Труд мотивируется не только и даже не столько размерами вознаграждения... но и чувством ответственности за свое дело и свою страну, счастьем самоотверженного дара, альтруистического деяния, счастьем, незнакомым корыстным дельцам»¹. Но вместо формирования такой трудовой этики в наше время человек в студенческие годы, как правило, проходит лишь весьма «суровую школу» фактического безделья, халтуры и коррупции.

Однако вместе с этим характерной и весьма позитивной тенденцией является получение высшего образования без особой надежды на соответствующую профессиональную деятельность, так сказать, «для души». Автору этих строк пришлось столкнуться с такой оригинальной мотивацией абитуриентов в приемной комиссии философского факультета одного провинциального вуза. Как показывает опыт, подобная мотивация широко распространена среди студентов очень многих специальностей, за исключением разве что самых «прагматичных». Это говорит о том, что даже на массовом уровне продолжает существовать та самая базовая потребность, которая изначально лежит в основе образования (и высшего, университетского, в особенности), – потребность человека в до-формировывании своего личностного образа посредством получения специальных знаний.

В свое время Л.Н. Толстой в статье «Воспитание и образование» отмечал этот феномен, существующий как бы параллельно официальной образовательной системе и продолжающий в самом чистом, исконном виде воспроизводить идею Университета как особой коммуникативной среды *взаимо-*образовывания людей. Он писал об этом так: «Понятен университет, соответствующий своему названию и своей основной идее – собранию людей с целью взаимного образования. Такие университеты, неизвестные нам, возникают и существуют в разных уголках России; в самых университетах, в кружках студентов собираются люди, читают, толкуют между собой, и, наконец, постановляется правило, как собираться и толковать между собой. Вот настоящий университет»². Таким образом, Л.Н. Толстой фактически указал на принципиальный факт: что бы ни происходило с высшим образованием, т.е. в какие бы кризисы и деградации оно не впадало, но идея Университета как особой среды свободного «взаимо-образовывания» людей, пусть и стихийно, но все равно будет воспроизводиться теми, кому эта среда нужна, для кого она является бытийной, экзистенциальной потребностью – потребностью в становлении и восстановлении «идеального» образа человека.

Собственно говоря, универсальная стратегия образования во все времена состояла в том, чтобы, готовя людей к конкретной профессиональной деятельности, вместе с тем в максимальной степени соединять этот процесс с удовлетворением указанной базовой потребности. Более того, в специальном пробуждении и культивировании этой потребности в людях в том возрасте, пока их души еще

¹ Зарубина Н. Кто будет работать...

² Толстой Л.Н. Воспитание и образование. С. 46.

не «окаменели» и не привыкли к собственной косности и ограниченности как к чему-то якобы «естественному» и неизменному. В иные эпохи, менее «кризисные», чем наша, эта стратегия могла «уходить в тень», заслоняться более прагматическими задачами. Но наше время таково, что универсальное делается ныне актуальным, насущным и конкретным, ведь речь идет о сохранении «образа человека» как такового, об опасности его забвения.

Исходя из тезиса религиозного историка и публициста Г.П. Федотова о том, что «идеал культуры должен быть высок, труден, чтобы разбудить и напрячь все духовные силы», современный исследователь Е.В. Шикин справедливо отмечает, что «эта задача может решаться созданием и поддержанием особой университетской атмосферы, особенно тут важно то культурное напряжение, которое должно существовать в отношении “учитель – ученик”»¹. Действительно, существует очень строгая, неотменимая закономерность: любое устремление и реальное движение к высокому и трудному «идеалу культуры», требующему напряжения всех духовных сил, всегда начинается именно с воспитания чувства иерархии, т.е. знания о том, что высшее требует к себе особого отношения, а именно – смирения и открытости, а отнюдь не самонадеянности и «прагматизма». Но пока это высшее, в чем бы оно ни состояло, – только предмет устремления, то правильному движению к нему может научить именно способность к ученичеству, суть которого как раз и состоит в смирении и открытости. И в этом смысле не так уж важно, насколько тот, кто взял на себя роль учителя, достоин ее понести; важен сам принцип ученичества как таковой, ибо без него не будет чувства иерархии, а без последнего – и движения к высокому идеалу, требующему напряжения всех духовных сил. Не будет самопреодоления, устремленного к «образу человека».

Образование как самопреодоление, устремленное к высшему «образу человека», по своей природе аскетично. Аскетичность следует понимать в ее сущностном смысле – как способность к самоограничению в низшем ради достижения высшего. В этом смысле образование в его экзистенциальной мотивации всегда аскетично. Однако этот тезис отнюдь не абстрактен – он имеет весьма практические последствия, особенно в наше время, столь увлеченное разного рода «интерактивными» методиками, пытающимися представить образовательный процесс в качестве некоей разновидности игры и даже развлечения. Эта эпидемия интерактивности из школ уже перекачивается в вузы, и почти никто не осознает ее неизбежных последствий. Главное из них состоит в том, что даже при некоторой, хотя и очень сомнительной, эффективности интерактивные методики катастрофически разрушают именно экзистенциальную мотивацию учебы, ее аскетическую природу. А последняя, в конечном счете, несравненно важнее эффективности получения каких-либо частных знаний, ибо она учит и самой способности учиться, и (еще более того) способности к усилию над самим собой; она учит серьезному отношению человека к своей жизни. Эпидемия «интерактивности» будет иметь своим последствием такую инфантилизацию сознания и мышления, которую потом уже ничем невозможно будет исправить и компенсировать!

Сущность, структура и историческая типология тех «образов человека», которые хранятся в тезаурусе культуры и могут свободно воспроизводиться современными людьми в соответствии с их предпочтениями, давно уже являются

¹ Образование в конце XX века : материалы «круглого стола» // Вопр. филос. 1992. № 9. С. 12.

предметом самых разнообразных исследований. Рассмотрим лишь один достаточно стереотипный подход к этой тематике, сложившийся сначала в советской, а ныне и в постсоветской педагогике. Суть данного подхода в том, что «образы человека» в своем особо ярко явленном, концентрированном виде хранятся в искусстве, прежде всего в его нравственно напряженных сюжетах. При этом действует принцип, в соответствии с которым усвоение подобных образов в наибольшей степени формирует культуротворческий потенциал личности. Н.И. Киященко формулирует этот принцип следующим образом: «подлинно научная картина мира без ее нравственной и эстетической составляющих сформирована быть не может... И в личность индивид прорастает в первую очередь под влиянием именно этой художественно-эстетической и нравственной картины мира как совокупности человекоразвивающих энергий, а уже затем, а может быть, и одновременно, синхронно со становлением научной картины мира»¹. Этот тезис четко подтверждается историей культуры и сам по себе бесспорен, однако требует уточнения в рамках нашей темы. Суть уточнения состоит в том, что, во-первых, художественно-нравственные образы человека не первичны, но производны от исповедуемых им высших мировоззренческих смыслов, а во-вторых, эти образы и есть суть «модели» воплощения смыслов.

Если «вечная задача искусства, – отмечает К. Кантор, – являющегося символической формой бытия индивидуальной свободы, состоит... в том, чтобы каждый раз заново выявлять в исторически меняющихся ликах вечную истину свободно-деятельностной сущности человека», то в искусстве явлены «последовательные ступени наиболее совершенного поэтического воплощения человеческой свободы»². К. Кантор выделяет три главные художественно-символические воплощения «образов человека»: Прометей – Гамлет – Фауст. Могут быть и другие варианты, но в любом случае именно в таких «сквозных» для истории культуры образах личностного бытия и содержатся в своей самой наглядной форме те «образы человека», о которых идет речь.

В таких образах (а их типология может быть весьма разнообразной) наглядно воплощена и раскрыта антропологическая «матрица» культуры. И процесс образования человека в его исконном, гумбольдтовском, смысле невозможен без умения человека соотносить с ними свою собственную судьбу. Это умение является одним из базовых критериев образованности как таковой, однако это не значит, что такое умение формируется только лишь в процессе изучения художественной литературы. Нет, последнее здесь является только основой, отправной точкой, но действительный бытийный навык такого соотношения формируется только в самой реальной жизни, часто очень далекой, казалось бы, от этих «матричных» сюжетов. Парадокс состоит в том, что эти образы, созданные литературой, по-настоящему реальны уже не в ней, а там, где они заново проживаются все новыми и новыми людьми. Если такого проживания не будет, то литературный текст сам по себе мертв, и его чтение само по себе никаким «образованием» не является. Оказывается, что любая профессиональная деятельность, хотя бы и самая далекая от тонких гуманитарных сфер, может стать подлинно образующей

¹ Киященко Н.И. Междисциплинарность современного гуманитарного знания как мощный синергетический потенциал образования и развития россиян // Молодежь, образование, культура: современные реалии и проблемы : материалы междунар. конф. Самара : Книга, 2011. С. 21.

² Кантор К. Тысячеглазый Аргус. М. : Сов. художник, 1990. С. 24.

щей человека, если она трансформирует его личность подобно тому, как это происходило с героями классических сюжетов. Но если человек при этом не знает о них, то он и не поймет до конца тайного смысла сюжета своей собственной судьбы, а значит, и не проживет ее по-настоящему. Вот здесь и происходит «встреча» частных профессиональных знаний и гуманитарного «ядра» образования: если первые учат самой деятельности, а второе – понимать ее не просто как одну из «профессий», но как судьбу, укорененную в целокупном опыте человечества.

Антропологическая «матрица» культуры при условии ее сознательного и творческого воспроизводства становится базовым фактором современной стратегии образования, способным успешно противостоять экзистенциальной деструктивности «цивилизации потребления». В этом контексте требует пересмотра и само понятие постмодерна. Его стоит понимать в буквальном смысле – как исчерпание «проекта Модерна», проекта секуляризации и радикального индивидуализма. «Главное в постмодерне, – справедливо отмечает В. Вельш, – расширение возможностей, учитывающее реально существующий плюрализм, а что касается обращения к истории, то это лишь прием, цель которого – вернуть потенциалы, утраченные в ходе беспощадной вырубki, проведенной модерном»¹ (выделено нами. – В.Д.).

Новая модернизация России означает выработку своего оригинального, а не заимствованного откуда-то извне нового проекта «второго Модерна», в основу которого может быть положено не бессмысленное потребление (в принципе недостижимое, поскольку уже сокращается и в странах «золотого миллиарда» вследствие вздорожания и исчерпания ресурсов), но такой универсальный смысл человеческого бытия, который может наполняться различным личностным содержанием и успешно противостоять «антропологической катастрофе». Императив преобразования человека является именно таким универсальным смыслом, который может давать человеку силы для активной инновационной деятельности даже в самых трудных исторических обстоятельствах, о чем ярко свидетельствует вся русская, в том числе и советская, история. Этот императив может быть смысловой основой стратегии современного образования при условиях достаточной активности людей, работающих в этой сфере, а также создания соответствующих организационных форм. Современный опыт показывает, что это возможно, тем более что русской цивилизации всегда была свойственна «независимость совсем особого рода, редкая во всем мире», при которой явно доминировали «типы творчества, удаленные от институций и корпораций, обязанные своим существованием лишь неутомимому энтузиазму личности»². Таких людей и сейчас много, а в будущем их, несомненно, будет все больше и больше.

Список использованной литературы

¹ Вельш В. Постмодерн. Генеалогия и значение одного спорного понятия // Путь. Международный философский журнал. 1992. № 1. С. 131.

² Аверинцев С.С. Русское подвижничество и русская культура // Аверинцев С.С. Связь времен. Киев : Дух и Литера, 2005. С. 192.

1. Аверинцев, С.С. Русское подвижничество и русская культура [Текст] // Аверинцев С.С. Связь времен. – Киев : Дух и Литера, 2005. – С. 181–194.
2. Андреев, А. Российский студент в пространстве культуры [Текст] // Москва. – 2004. – № 3. – С. 137–149.
3. Афанасьевский, В.Л. Философия в пространстве современного образования [Текст] // Молодежь, образование, культура: современные реалии и проблемы : материалы междунар. конф. – Самара : Книга, 2011. – С. 24–32.
4. Вельш, В. Постмодерн. Генеалогия и значение одного спорного понятия [Текст] // Путь. Международный философский журнал. – 1992. – № 1. – С. 121–137.
5. Громыко, Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования [Текст] // Вопр. филос. – 2002. – № 2. – С. 171–183.
6. Гумбольдт, В. фон. Действие незаурядной духовной силы. Цивилизация, культура и образование [Текст] // Гумбольдт В. фон. Избр. тр. по языкознанию. – М. : Прогресс, 2000. – С. 53–60.
7. Зарубина, Н. Кто будет работать в России? [Текст] // Москва. – 2003. – № 4. – С. 151–160.
8. Кантор, К. Тысячеглазый Аргус [Текст]. – М. : Сов. художник, 1990. – 200 с.
9. Кара-Мурза, С. Матрица «Россия» [Текст]. – М. : Алгоритм, 2007. – 320 с.
10. Киященко, Н.И. Междисциплинарность современного гуманитарного знания как мощный синергетический потенциал образования и развития россиян [Текст] // Молодежь, образование, культура: современные реалии и проблемы : материалы междунар. конф. – Самара : Книга, 2011. – С. 7–23.
11. Къеза, Д. Этим миром правят девять человек [Электронный ресурс]. – URL : <http://vlasti.net/news/119185>
12. Образ человека будущего: *Кого* и *Как* воспитывать в подрастающих поколениях [Текст] : коллектив. моногр. / под ред. О.А. Базалука – Киев : Кондор, 2011. – Т.1. – 328 с.
13. Образование в конце XX века : материалы «круглого стола» [Текст] // Вопр. филос. – 1992. – № 9. – С. 10–12.
14. Пирогов, Н.Н. О цели образования. Речь в Ришельевском лицее 1 сентября 1857 г. [Текст] // Вера, молитва, любовь : сб. – М. : Русский духовный центр, 1994. – С. 115–119.
15. Ремизов, М. Модернизация против модернизации [Текст] // Сумерки глобализации. Настольная книга антиглобалиста : сб. – М. : АСТ, 2004. – С. 201–205.
16. Толстой, Л.Н. Воспитание и образование [Текст] // Толстой Л.Н. Собр. соч. : в 22 т. – М. : Худож. лит., 1983. – Т. 16. – С. 28–64.
17. Швейцер, А. Упадок и возрождение культуры [Текст]. – М. : Прометей, 1993 – 396 с.

И.Е. Булатников, А.В. Репринцев

СИСТЕМНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОИСКА ОПТИМАЛЬНОЙ МОДЕЛИ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализируется современная ситуация в российском образовании с точки зрения системной методологии. Авторы пытаются интерпретировать природу системных сбоев в «модернизации» образования, раскрыть их причины. На примере профессионального

образования показаны деструктивные тенденции и риски реформирования образования «сверху», а также их последствия для воспроизводства национальной культуры и самого человека.

реформирование образования, общее образование, профессиональное образование, системная методология, анализ социокультурной реальности, деструкция морально-го сознания, российское общество.

Анализируя современную научно-педагогическую публицистику, знакомясь с концептуальными идеями «модернизации» российского образования, представленными в многочисленных выступлениях федеральных и региональных чиновников, суждениях руководителей крупных учреждений образования, в оценках и концепциях соискателей ученых степеней, неизбежно приходишь к выводу о том, что отечественная педагогика постоянно «отвечает» на «вызовы времени», «пытаясь латать дыры в давно прогнившем кафтане», тридцать лет «буксуя» на разбитой неумелыми «реформаторами» дорожной колее...

Действительно, появление каждой «новой» проблемы порождает вал исследований, отвечающих на внезапно сформулированный очередной «социальный заказ». Появление этих «заказов», как правило, обусловлено не столько объективной необходимостью, сколько исключительно субъективным чиновничьим представлением о векторах и реальных проблемах многострадального российского образования. Вспомним историческую фразу Ю.В. Андропова, произнесенную им на Пленуме ЦК КПСС еще в 1983 году, – «Мы тут, в президиуме, посоветовались и решили провести реформу образования», невольно вызывающую ощущение перманентности реформ «сверху», изменения всей логики и содержания образования исключительно в соответствии с представлениями чиновников, но отнюдь не работников образования! Почему же «тридцатилетние реформы» (как Тридцатилетняя война!) не приносят ощутимых результатов? Почему очередная «модернизация» образования оказывается на поверку имитацией необходимых изменений? Почему абсолютное большинство тружеников педагогического цеха страны не приемлет реформ, усматривая в них откровенно антинародный характер? Почему «модернизация» образования затрагивает внешние, но не внутренние, сущностные, а главное – системные! – элементы российского образования? Почему достижения и идеология системной методологии не используются в процессе реформ и привносятся в образовательную практику «инноваций»?

Обсуждая так называемые «модернизацию образования», «инновационную деятельность» нынешних «реформаторов», известный специалист в области философии образования, академик Российской академии образования, профессор М.М. Поташник замечает: «Погоня за новизной, суетливый авангардизм (выражение В.А. Караковского) вытеснили из школы оправдавшие себя эффективные подходы, содержание и формы работы с кадрами. Негативный эффект усиливается и тем, что премии, гранты стали выдавать не за результаты работы, а преимущественно за правильно оформленные документы и именно по так называемым инновационным образовательным программам и проектам, хотя при неконъюнктурном анализе оказывается, что новизна фиктивная и за якобы новыми идеями скрыты псевдо- или ретроинновации. Широкое распространение получил еще и такой неприятный фактор: *иллюзия эффективности работы с педкадрами, связанная с магией новых терминов, слепо заимствованных из зарубежной практики.* Всем понятное словосочетание “методическая работа в школе” не в чести. На

смену ему пришли: “управление персоналом”, “консалтинг” (что означает консультирование), “тьюторинг” (наставничество), “коучинг” (тренинг) “фасилитация” (возбуждение, вдохновение, стимулирование), “модерация” (ведение, регулирование, координация) и т.д. – несть числа»¹. Академик, таким образом, подтверждает: в реформировании образования нет системы, оно ничего не меняет в привычной практике образования молодежи, затрагивая лишь внешние, формальные элементы системы.

Как отмечает С.Ф. Черняков, подобное словоблудие – не безобидное явление. Оно, а точнее, связанные с ним псевдопроекты, псевдоновации, отнимают у педагогического сообщества – учителей, преподавателей ссузов и вузов – драгоценное время, не позволяя направить его на решение содержательных задач. Зато для управленцев разнообразие форм деятельности, да еще обрамленных модернистско-инновационной лексикой, – прекрасный способ эффектного отчета «наверх» о продвижении модернизации образования, о высокой собственной роли и компетенции в этом вопросе².

С.Ф. Черняков с сожалением констатирует, что «мысль подавляющего большинства руководящих работников (от чиновника министерства до заместителя директора школы) не способна диалектически охватить процесс образования и управления образованием в целом. Поэтому они с готовностью принимают все как есть, слепо следуют различным директивам, проявляя вопиющую невежественность в концептуальных, стратегических вопросах. Догматическое, метафизическое мышление не может воспринимать противоречивость процесса, противоречия в самих событиях и явлениях, а значит, не способно диалектически снимать, то есть разрешать эти противоречия»³. Невозможно не согласиться с автором в том, что люди с подобным типом мыслительной деятельности способны лишь механически, административно отсекают, отбрасывают все то, что не вписывается в их схему видения того или иного процесса, в их алгоритм деятельности. (Причем в данном контексте следует понимать даже не разработанную ими, а спущенную для них вышестоящими органами теорию). Подобный тип руководителя даже наедине с самим собой никогда не сомневается в правоте «генеральной линии» и даже каких-нибудь ее нюансов. Он не сомневается не из-за страха, и даже для «очистки совести» ему не нужно убеждать себя в правильности своих решений, поскольку он не умеет мыслить, не умеет полемизировать, в том числе и с самим собой. «Высшая культура мышления, способность выносить без раздражения и истерики “напряжение противоречия”, способность находить ему предметное, а не словесное разрешение ... всегда и выражается в умении полемизировать с самим собой»⁴.

С.Ф. Черняков, несомненно, прав, утверждая, что такие руководители могут неплохо (и даже очень хорошо) разбираться в частных вопросах: грамотно написать программу развития, безупречно отредактировать сборник тестов, сделать хорошее расписание, провести качественный мониторинг и т.д. Все они, как

¹ Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. М., 2009. С. 4–5.

² Черняков С.Ф. Современная школа: система управления изнутри // Альтернативы. 2011. № 4. С. 131.

³ Там же.

⁴ Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М. ; Воронеж, 2009. С. 28.

правило, трудоголики и даже могут быть бессребрениками. Но они не понимают,

а большинство из них, видимо, никогда и не поймет, что написанная программа приведет на практике к эскалации общих проблем в образовании, тесты как форма итоговой аттестации – к дальнейшей деградации детей, а расписание с десятью занятиями в день окажется очередным ударом по здоровью школьников. Эти люди гордятся своей ответственностью, добросовестностью, профессионализмом и искренне верят в прогрессивность проводимых реформ. Проблема заключается в том, что все их ценные качества в контексте конкретной образовательной политики лишь усиливают ее негативный эффект и объективно направлены в большей мере во вред школе, нежели ей на пользу¹.

Следовательно, проблема современного образования состоит в отсутствии системной целостности реформы, взаимной обусловленности и взаимозависимости всех ее звеньев и элементов, оторванности предлагаемых педагогическому сообществу целей и ориентиров модернизации образования от реальных нужд и общественных потребностей².

Период 1970–1980-х годов в педагогике можно назвать периодом «системного бума», т.е. периодом высочайшей популярности системного подхода, широкой экспансии его во все области педагогического знания, колоссального роста количества публикаций, посвященных различным аспектам использования системного подхода к педагогическим явлениям и процессам. Достаточно назвать таких авторов, как С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Б.П. Битинас, Б.З. Вульф, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Т.А. Ильина, Т.В. Ильясова, В.В. Краевский, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, А.Т. Куракин, В.П. Мизинцев, Л.И. Новикова, А.М. Саранов, Ю.П. Сокольников, Р.С. Шадури. Результаты этого «бума» можно оценивать не только с точки зрения получения нового теоретического знания в области педагогических проблем или решения проблем образовательной практики. Не менее, а возможно, и более значимыми были результаты методологические в виде вклада в процессы концептуального оформления отечественной методологии педагогики, актуализации проблемы качественной специфики педагогических систем, педагогического осмысления философских категорий «целое», «часть», «система», «элемент», «структура» и других, разработки педагогической познавательной программы системного исследования.

Что же дали педагогике такое «взрывное» обращение к системному подходу и разработка системной методологии педагогики? Чем обогатила системная методология педагогическую теорию и практику?

Основным результатом системного «бума» стало использование возможностей анализа и интерпретации педагогических явлений во взаимосвязи и взаимозависимости с социокультурными процессами и явлениями, рассмотрение образования и образовательной деятельности как целостного системного феномена. Принцип холизма, целостности, стал использоваться в характеристике социальных систем как специфических объектов системного исследования. Многие ис-

¹ Черняков С.Ф. Современная школа... С. 132.

² Системная методология – направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем; ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину. URL : <http://vocabulary.ru/dictionary/888/word/sistemnaja-metodologija>

следователи, приверженцы системной методологии, называли в числе основных признаков, отражающих природу и определяющих характер социальной системы, взаимосвязь и взаимозависимость ее структурных элементов; воспроизводство и способность к саморазвитию системных объектов; понимание многообразия и динамичности отношений социального объекта с детерминирующими его общественными макросистемами; диалектическое единство объективного и субъективного в феномене образовательной системы; сложную внутреннюю структуру системы, в которой причинно-следственная связь является лишь одним из видов взаимозависимостей; реагирование на процессы познания, прогнозирования и проектирования развития; способность к самоорганизации, самоуправлению; ценностную ориентированность, целенаправленность, уникальность, разнообразие.

Системная методология предполагает постоянный учет и использование в процессе познания педагогических феноменов и практической деятельности закономерных связей, присущих системам. В педагогических исследованиях прослеживаются два диалектически противоположных процесса: процесс анализа, дифференциации, выявления и изучения частей целого и процесс синтеза, интеграции и систематизации этих частей. Для системного подхода характерно целостное рассмотрение определенной совокупности материальных или идеальных объектов (принцип холизма). При таком подходе выясняется, что их взаимосвязь и взаимодействие приводят к возникновению новых интегративных свойств системы, которые отсутствуют у составляющих ее объектов.

Системная методология вполне применима к познанию и преобразованию любого педагогического объекта и является ведущим общенаучным подходом. Это направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как целостных систем.

Применение системного подхода в педагогике позволяет выявить такой вариативный компонент ее научного знания, как *педагогическая система* со всеми ее характеристиками – целостностью, связями, структурой и организацией, уровнями и их иерархией, управлением, целью и целесообразным поведением, самоорганизацией, функционированием и развитием. Практика применения системного подхода в педагогике нередко свидетельствует о достаточно распространенной ошибке, суть которой заключается в неразличении системного (сложноорганизованного) педагогического объекта и системного исследования такого объекта. На различных уровнях анализа и при решении различных задач один и тот же объект может быть исследован как системный и несистемный. Иными словами, при методологическом анализе педагогического объекта с самого начала возможны две мировоззренческие позиции автора: либо декларация своего намерения принять этот объект педагогики за нечто целое и выделить в нем элементы, либо признание системности качественной характеристикой этого объекта. В зависимости от выбора позиции педагог будет реализовывать различные стратегии познания и преобразования педагогического объекта: либо описывать педагогическую систему, т.е. последовательно рассматривать все элементы объекта в нескольких типичных вариантах их взаимодействия, исследовать состояния и ситуации, определять, каким образом и в какой степени элементы (или ситуации) подчинены целям системы, либо давать качественные характеристики педагогической системы, определять ее целостность, структурность, взаимозависимость со средой, иерархичность, множественность описания и другие.

Учитывая достаточно детальную проработку системного подхода в научной литературе, отметим два важных обстоятельства. Первое: выбор позиции педагогом-исследователем – начальный шаг реализации им системного подхода. Существуют глубокие различия между системой-предметом и системой-процессом. Второе: системный подход имеет значительное число относительно самостоятельных направлений, каждое из которых решает собственные задачи, – это подходы системно-генетический, системно-исторический, системно-структурный, системно-содержательный, системно-функциональный, системно-методический, системно-информационный и другие.

Какие же горизонты открывает использование системной методологии в реальном обновлении современной образовательной практики?

Не будем подробно пересказывать хорошо известную историю разработки системного подхода в педагогике. Есть множество специальных исследований и монографий, подробно представляющих сложившиеся подходы к использованию системной методологии в образовании и воспитании молодежи¹. Для нас важнее показать возможности системной методологии применительно к задачам подготовки специалистов в системе профессионального образования.

Если вспомнить сравнительно недавние призывы лидеров страны к бизнес-сообществу с предложением активно включаться в «модернизацию» учреждений профессионального образования, обновление его содержательных и технологических основ, оценку качества подготовки выпускаемых специалистов с точки зрения их соответствия потребностям современного рынка труда, то вполне закономерным и прогнозируемым становится понимание того, что интересы бизнеса и образования принципиально не совпадают между собой: бизнес ориентирован на быструю отдачу вложений в профессиональное образование, приход в производство людей, освоивших минимальный набор компетенций и функций, способных немедленно включаться в существующую технологию и справляться с объемом предписываемых такой технологией видов деятельности. Ни о каком развитии и творческом применении интеллектуального потенциала и способностей работника в рамках существующей и уже работающей технологии речь, разумеется, не идет. Смысл образования сводится к простому, но никак не к расширенному воспроизводству рабочей силы!

Это означает буквально то, что ни один бизнесмен не заинтересован вкладывать деньги в расширение общекультурного уровня будущего работника, в развитие его творческих способностей и социально-нравственных личностных качеств. Речь идет только о том, что производство нуждается в послушных исполнителях, «роботах», а не субъектах, творцах, инициативных и социально активных личностях! Да и как быть с возвращением инвестиций в профессиональное образование? То, что вложено в профессиональное образование, должно вернуться, принести прибыль! Это закон рынка. Следовательно, бизнесмен заинтересован в минимизации расходов на профессиональное образование, он будет вкладывать

¹ См., например: Выжлецов Г.П. Системная методология в гуманитарном познании. URL : http://www.sofik-rgi.narod.ru/avtori/slovo_misl/vijlecov.htm ; Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : моногр. Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с. ; Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований // Педагогика. 2005. № 5. С. 21–29 ; Словарь по истории психологии. URL : <http://vocabulary.ru/dictionary/888/word/sistemnaja-metodologija>

деньги в подготовку специалистов только для нужд собственного производства, но не будет делать этого для других. Значит, что учреждения профессионального образования неизбежно будут дрейфовать в сторону обособления, автономизации, превратятся в примитивные «конторки» на уровне фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) или профессионально-технического училища (ПТУ) при заводе, где обучающиеся будут получать лишь необходимый минимум подготовки в соответствии с масштабами и потребностями конкретного производства... А инженеров можно купить вместе с готовыми технологиями и оборудованием у продвинутых западных партнеров... и прилично сэкономить на этом.

Но подобная ситуация вероятна для техногенной сферы. Гораздо сложнее и проблематичнее обстоит дело с подготовкой специалистов-гуманитариев. Здесь инвестиции бизнеса еще менее вероятны!

Действительно, какой смысл предпринимателю вкладывать средства в подготовку, например, врача-офтальмолога или педиатра? Такого специалиста пусть готовит государство, равно как и учителя, юриста, экономиста... Проще пригласить уже готового специалиста, в которого вложил средства кто-нибудь другой, – государство, например, а точнее, налогоплательщики, общество. Уповать на инвестирование средств в образование со стороны бизнеса по меньшей мере наивно! Более того, государство не должно и не имеет права сбрасывать с себя эту важнейшую функцию – воспроизводство культуры, формирование будущих поколений граждан страны. Уклонение государства от развития системы образования сродни нравственному преступлению – преступлению перед будущим!

Сегодня финансовые вложения нашего государства в сферу образования значительно отстают от объемов таких вложений, осуществляемых экономически развитыми и даже развивающимися странами. Весьма убедительно динамика финансовых вложений государства в образование представлена в недавно вышедшей монографии О.Н. Смолина¹. Так, ежегодные вложения в образование на уровне 3,6 – 5,6 % валового внутреннего продукта (ВВП) не обеспечивают его развитие, а лишь позволяют «законсервировать» имеющиеся проблемы, отложить их решение, затянув во времени неопределенность сложившейся ситуации.

Мы убеждены в том, что самое страшное здесь – не быстро ветшающая материальная база системы образования. Гораздо серьезнее и острее стоит проблема кадрового обеспечения! Из образования стремительно уходят лучшие. Образование уже практически осталось без мужчин. Соотношение возрастных категорий в современном образовании выглядит весьма тревожно. Так, в типичном (дотационном) регионе Центральной России в школьном образовании большую часть педагогов-практиков (примерно 87 %) составляют женщины в возрастной категории от 45 до 60 лет; небольшую группу (около 11 %) составляют педагоги в возрасте от 35 до 45 лет; педагогов же в возрасте 25–35 лет в школах практически почти нет – менее 2 % ...

Явно «стареет» и становится «женственнее» директорский корпус. Мужчин, остающихся в школьном образовании и претендующих на лидерство в педагогическом коллективе, сегодня практически нет. Такая «феминизация» создает чрезвычайно сложную ситуацию с точки зрения социализирующих потенциалов

¹ Смолин О.Н. Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России. М. : Культурная революция, 2010. 968 с.

школы, формирования в детях гендерных стереотипов, стандартов «мужского» и «женского» поведения. Следовательно, у проблемы «возвращения мужчин в образование» решение исключительно социально-экономическое, связанное с социальной престижностью педагогической деятельности, уровнем оплаты педагогического труда.

Изменить положение дел только за счет призывов невозможно. Нужны выразительные экономические стимулы, особенно в обеспечении эффективной деятельности сельской школы. Массовое бегство населения России в города обескровило село, лишило аграрный сектор экономики перспективных трудовых ресурсов, поставило страну перед серьезной угрозой утраты продовольственной независимости. Так, по данным переписи 2010 года, более 70 % населения России проживает сегодня в городах. И выпускники сельских школ, поступив на учебу в университеты, не намерены после ее завершения возвращаться обратно в село на работу. Это в значительной мере обостряет ситуацию в селе, делает ее развитие непредсказуемым. Уже сегодня на благодатных черноземах Центральной России трудятся китайцы, корейцы, выходцы из Средней Азии, молдаване, украинцы...¹.

Все эти рассуждения о включенности современного бизнес-сообщества в систему профессиональной подготовки специалистов для нужд российского общества лишь иллюстрируют невозможность частичного, половинчатого решения проблем всей целостной системы профессионального образования. Только за счет привлечения частных инвестиций решить системную проблему не удастся. Здесь нужна *внятная и вполне выразительная с точки зрения финансовых вложений политика государства!* Более того, уход государства из числа «заказчиков», инвесторов и основных оценщиков качества подготовки специалистов для любой сферы общественной и экономической жизни грозит деструкцией системы профессионального образования, а в конечном счете и всей системы отечественного образования. И это закрепит фатальное социально-экономическое и культурное отставание России в современном мире, ее статус сырьевого придатка промышленно развитых стран. Это приведет в общественное производство и в сферу общественной жизни людей малообразованных, плохо воспитанных, безответственных и беспринципных и окончательно установит хаос и вселит в людей растерянность, укрепит их неверие в собственное будущее, опустошит физически и духовно. Основная причина всех этих явлений – в системе образования, в ее качественном и сбалансированном воспроизводстве традиционной культуры этноса и основного субъекта этой культуры – человека. Как же из целостной системы можно исключить деятельность такого важного ее элемента, как школа? Как можно не вкладывать средства в определяющий фактор социально-экономического прогресса общества – образование!?

От качества школьного образования зависят потенциал выпускников школы на этапе вхождения в систему профессионального образования, готовность будущих специалистов в полной мере постичь предлагаемое содержание профессионального образования. Но государство, судя по инициативам бывшего министра образования и науки России А.А. Фурсенко, не намерено заниматься строительством целостной системы образования в стране. Более того, такими инициативами

¹ См. подробнее: Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2. С. 29.

государство заметно сокращает свое присутствие на «рынке образовательных услуг».

В последних числах марта 2012 года в интернетском «Гайд-парке» развернулась бурная дискуссия относительно новой инициативы министра¹. В частности, известный философ образования О.В. Долженко пишет: «После того как прочитаешь очередные откровения, касающиеся судеб реформирования высшей школы, остается ощущение, что побывал в каком-то доме для не вполне нормальных людей... Процесс объединения вузов – и объективен, и необходим... Правда, выделение и культивирование группы сильных вузов ничего хорошего не сулит: сильные на то и сильные, что могут выжить в любых условиях, а не паразитировать за счет слабых. Гораздо важнее, что в настоящее время меняется парадигма высшего образования, заметные подвижки происходят и в трактовке самой науки... Современная система образования, особенно высшего и дошкольного, *должна быть сориентирована на развитие человека*. А эта задача решается главным образом на уровне региона, так что, казалось бы, самое время вести разговор о более полном учете регионального фактора, создании условий для развития их социального, культурного, интеллектуального капитала... Но об этом (министерские чиновники. – *И.Б., А.Р.*) помалкивают и с упорством, достойным лучшего применения, модернизируют уже давно изжившую себя кладбищенскую парадигму высшего образования (см. доклад «Стратегия 2020», раздел «Образование».)² При этом практически не учитываются «интеллектоемкость» жизни страны и господствующий в обществе тип социальности (разрушенный и аграрный). Отсюда и антропологическая катастрофа, которую переживают россияне.

О.В. Долженко считает, что хуже всего обстоит дело с преподавательским корпусом: «Могло ли быть лучше, если профессор и доктор наук после всех «повышений» получает не больше 20 тыс. руб., в то время как молодой лейтенант, только что закончивший училище, – 50–60 тыс.? Да, число защит на соискание ученых степеней не сократилось. Только не может не поражать убогость содержания защищаемых работ. Пора признать: корпус вузовских преподавателей деградировал; он не в состоянии (при нынешней структуре вуза) осуществить самые элементарные программы. Средний возраст профессуры – за 60. Молодые же, выросшие за последние два десятилетия, не владеют элементарными навыками педагогической работы. И опять же, казалось бы, самое время отказаться бы от традиционных защит, по крайней мере, докторских (со всевозрастающим числом обязательных – «ваковских» – публикаций, за которыми – «кормушка» для журналов). Стоимость подготовки защиты такой докторской уже кое-где «зашкаливает» за 600 тыс. руб., а результаты часто непонятно кому и нужны! Не лучше ли было бы присуждать эту степень по обобщенному докладу, на основе результатов, полученных в ходе подготовки, как минимум, четырех полноценных кандидатов наук?»³.

В условиях, когда вузу придется радикально перестраивать свою практику, основная тематика исследований должна будет строиться вокруг проблемы его развития, включая подготовку выпускников к жизни в условиях рыночной эконо-

¹ О предложении А.Фурсенко сократить число вузов в России см.: URL : <http://guidepark.ru/user/4133603050/content/1289095>

² URL : <http://guidepark.ru/user/4133603050/content/1289095>

³ Там же.

мики (так сказать, «знаниевой»). Налицо спрос на профессионалов в области проблем образования. Новый университет нельзя вывести из прошлой модели: это принципиально иное учебное заведение, примеров которому в современной образовательной практике в мире пока нет (имеются только какие-то «наметки будущего»).

О.В. Долженко полагает, что речь о наличии в Российской Федерации действительно высшего образования сегодня можно вести с очень большими оговорками и в кадровом отношении (особенно с точки зрения уровня подготовки администрации), и с точки зрения контингента обучающихся. Слишком часто одни делают вид, что учат, а другие – что как бы учатся. И последних становится все меньше; многие уже и «вида не делают». В конечном счете все упирается в качество человеческого капитала во всех его измерениях – культурном, социальном, профессиональном и т.п. На этом фоне проблема закрытия какого-то количества вузов особой роли не играет. Нищая высшая школа с вопиющим внутренним материальным неравенством (разрыв в зарплатах ректорского корпуса, бухгалтеров и профессуры колоссален!) и дальше будет плодить «людей ни для чего» – убогих и духом, и интеллектом... А может, так и должно быть, так и планировалось?... Уж слишком много глупостей понаделали руководители образования России за последние десятилетия, для того чтобы их интеллектуальные извращения списать просто на невежество!

А на самом деле необходима реальная программа развития системы образования в России, которую по силам подготовить только самым заинтересованным сторонам, т.е. регионам и учебным заведениям, поскольку, как известно, «спасение утопающих – дело рук самих утопающих»¹...

Почему же все затеи реформаторов последних 20 лет оказались безуспешными? Почему ни в одной из подсистем они не принесли ощутимых позитивных перемен? Почему ни общество, ни представители образовательного сообщества не приемлют сути реформ, отторгают их, открыто говорят об их антинародном характере? Прежде всего потому, что в осуществляемых реформах нет внятной и понятной обществу цели, очевидного смысла и пользы! И ответная реакция реформируемой системы вполне закономерна и предсказуема. Инициативы «реформаторов» воспринимаются обществом как движение «туда, не знаю – куда?», как непредсказуемый результат с вполне очевидным итогом: «принеси то, не знаю – что?»...

Вполне закономерна реакция большинства мыслящих и образованных людей на последнюю инициативу А.А. Фурсенко о сокращении количества государственных вузов. Чтобы понять отношение просвещенной части общества к этим инициативам министра образования и науки, перечислим лишь заголовки изданий: «Министр Фурсенко нашел способ, как сократить расходы на высшее образование»², «Шутка ли – сократить вузы! Как будто это – ларьки с пирожками»³, «Учеба и преподавание в России стали уделом маргиналов или видом хобби»⁴, «Фурсенко считает, что в России слишком много вузов»⁵... Но еще интереснее,

¹ URL : <http://gidepark.ru/user/4133603050/content/1289095>

² URL : <http://www.online812.ru/2012/03/23/013/>

³ URL : <http://www.online812.ru/2012/03/30/006/>

⁴ URL : <http://www.rifinfo.ru/news/26189>

⁵ URL : <http://www.kuzpress.ru/society/02-04-2012/21832.html>

чем «откровения» министра, комментарии интернет-сообщества! Воистину «глас народа – глас Божий!»...

Думается, не менее важными причинами «сбоев» в «реформах» являются их бессистемный характер, причастность к разработке идеологии и осуществлению людей случайных, не обремененных практическим педагогическим и управленческим опытом, не включенных в жизнь самой образовательной системы, не владеющих элементарными представлениями о ее вертикальной и горизонтальной сопряженности, взаимосвязи и взаимообусловленности всех звеньев и составляющих элементов, о важнейших параметрах, отражающих ее состояние и устойчивость функционирования.

Как известно, в социальном познании используются два способа расчленения социальной действительности. Первый базируется на представлении о многоуровневом (многоплоскостном) горизонтальном членении исследуемого объекта и соответствующем выделении уровней социальной системы. Второй состоит в выделении определенных сфер общественной жизни, которые выступают как глобальные, относящиеся к любому уровню социальной организации, – такое членение можно условно назвать «вертикальным», поскольку оно «пронизывает» социальную систему «снизу доверху»¹. Кто же, как не министерские чиновники, должен понимать идеи системного подхода, системную методологию социальных преобразований, опираться на них, прогнозировать их ближайшие и отдаленные последствия, минимизировать риски?! Давно известно, что «в сфере социального познания, как и в иных областях знания, системный подход может рассматриваться не столько как детально разработанная методология исследования, сколько как требование разработки подобной методологии, диктуемое реальным разрывом между задачами, стоящими перед социальными науками, и фактически полученными ими результатами. Именно в связи с этим системный подход представляется одним из наиболее перспективных направлений разработки методологии социальных исследований и преобразований»².

«Пробуксовка» «реформ», их мизерный социальный эффект обусловлены крайне поверхностными, внесистемными попытками изменений, причем не существенных, содержательных основ, а только внешних, результирующих аспектов деятельности учреждений образования. Это выглядит, как у плохого ученика, подгонкой решения задачи под ответ в конце задачника. Причем все декларируемые новшества и инновации не способствуют действительной модернизации образования, его реальному совершенствованию. Ни проект «Сколково», ни «мекка всех социальных инноваций» Высшая школа экономики не могут изменить общей ситуации и существенно повлиять на положение дел в системе образования в целом. Доказательством тому служит активизировавшийся процесс разделения образовательных учреждений всех уровней на «инновационные» – продвинутые, изменяющиеся в соответствии с установками «реформаторов», и «все остальные» – медленно, вяло меняющие свою деятельность.

Одна из главных, системных причин «пробуксовки» реформ состоит в том, что «реформаторы» не слышат тех, кому реформы предназначены! Отсутствие обратной связи делает весь процесс «модернизации» бессмысленным, превращает

¹ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. С. 242–243.

² Там же. С. 241.

«революционные изменения» в бесконечную череду публичной фальши, лжи, откровенного очковтирательства, глумления над теми, кто преданно и верно служит своему делу. Параллельно с этим усиливается бумажный вал отчетов, справок, циркуляров, в которых отражаются мнимые результаты внедрения новшеств. «Подобные отчеты дублируют друг друга по сути, но могут модифицироваться по форме так, что приходится делать новые бумаги для разных проверяющих органов. Данное бумаготворчество отнимает колоссальное количество времени, которое можно было направить на решение *реальных* учебно-воспитательных задач. Ибо администрация просто физически не успевает работать с коллективом, а учителя – с учащимися. Отсюда – переработка, синдром хронической усталости, падение качества преподавания. Не секрет, что администрация школ (прежде всего – завучи) работает как минимум по десять – двенадцать часов в день, и львиная доля этих часов уходит на составление различных графиков проверок, циклограмм, текущих и перспективных планов, справок, отчетов и проч.»¹.

Таким образом, на фоне «реформ» в образовательной системе активно закрепляется бюрократический аппарат, который должен сделать все, чтобы оправдать свое присутствие в системе и стать «надсмотрщиком» над «продавцами образовательных услуг» – педагогами-практиками... С.Ф. Черняков прав: «Сердцевина бюрократической модели управления – *концентрация на формальных задачах в ущерб задачам содержательным, сущностным*. Внешняя сторона дела, выраженная в бумажной отчетности, в отличие от сути, прекрасно фиксируется, выражается в количественных показателях, а значит, может быть продемонстрирована чиновниками в качестве собственных достижений (достижений подведомственного им учреждения). Кроме того, в нынешнюю эпоху всеобщего формализма, халатности и разгильдяйства ворох приказов, положений, разрешений и проч. – это и стремление начальства всех уровней обезопасить свое положение в случае каких-либо происшествий в образовательном учреждении, с детьми. (Не случайно на самом высоком уровне руководителям образовательных учреждений открытым текстом говорят: “На каждый чих нужна бумажка”»)².

Крупнейшие специалисты в области системной методологии еще несколько десятилетий назад подчеркивали, что в процессе реализации системного подхода, создания и реализации возможностей социальных систем чаще всего возникает проблема «односторонности» рассмотрения системного объекта; в идеале следует искать оптимума в описании требований системы, идущих от общества, с требованиями, идущими от личности³. Это означает, что мудрый руководитель, реформируя управляемую систему, будет опираться на мнение тех, кому реформы предназначены, кто способен оценить не только целесообразность предлагаемых новшеств, но и их эффективность, кто разделяет цели и ценности реформ, кто заинтересованно участвует в обновлении системы.

Системная методология в процессе реформирования образования предполагает прежде всего ориентацию реформаторов на определенные ценности, без которых утрачивается смысл и социальная значимость реформ. В последние годы «реформаторы» часто говорят об «экономической целесообразности новшеств», исходя из которой закрыли «неперспективные сельские школы, а теперь ведут

¹ Черняков С.Ф. Современная школа... С.128.

² Там же. С. 129.

³ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность... С. 243.

речь о сокращении государственных вузов; говорят о том, что пора вводить в образование «подушевое финансирование», когда деньги идут следом за учащимся (как в больнице деньги идут за больным); но уже никто не говорит о всестороннем развитии личности, о гуманизме, нравственности, социальной активности, коллективизме; всех интересуют только «финансовая сторона вопроса», «экономический эффект», «окупаемость инвестиций», «рентабельность образования»... Впору кричать, как античный мыслитель Диоген: «Ищу Человека!»... Вопрос о ценностях «модернизации» – вопрос принципиальный. «Реальное действие системы ценностей (ценностного инварианта) складывается как результат взаимовлияния и взаимодействия требований, идущих от системы норм и идеалов и от системы ценностей в узком смысле, связанных со структурой и развитием личности. Внутреннее многообразие второй из этих систем обуславливает способ фактической реализации системы ценностей в целом: ценностный инвариант данной социальной системы реализуется через определенную совокупность различных вариантов, т.е. разных (по своему строению и составу) систем ценностей»¹.

Все это свидетельствует о том, что истинные цели «модернизации» тщательно скрываются от общества, камуфлируются демагогической риторикой. За многочисленными и неожиданными идеями «реформаторов» стоит явное стремление выхолостить традиции и опыт российского (советского) образования, разрушить целостность некогда устойчивой и сбалансированной системы подготовки молодежи к жизни и труду, формирования социальной зрелости, гражданственности, высокой ответственности за свою страну, ее историю, за будущее своего народа. Понимание объекта анализа как системы «органически связано с осознанием его как определенной целостности, некоторого целого», но при этом «целостность объекта как системы означает принципиальную несводимость его свойств

к сумме свойств составляющих его элементов и невыводимость из последних свойств целого»².

Многие современные мыслители открыто заявляют о том, что происходящие в системе образования реформы, конечно, не имеют такого яркого публичного резонанса, как чрезвычайные происшествия в недавно прошедшем реформировании Министерстве внутренних дел или последствия внедрения «новшеств» на транспорте. Но это мина замедленного действия. «Уже выросли целые поколения малограмотных, невоспитанных, циничных и жестоких людей. Уже Россия по всем показателям отброшена на десятилетия назад. И это при том, что в определенной мере еще существовал и существует человеческий и материально-технический потенциал советской эпохи. Дальше при таком развитии ситуации будет только хуже. Можно сколько угодно спорить о положительном или отрицательном влиянии тех или иных реформ в образовании, но *есть объективные показатели положения России в мире по образованию (и напрямую связанные с образованием), с которыми не поспоришь. А эти показатели удручающие*»³. В советское время мы входили в тройку наиболее развитых по образованию стран. Последний доклад Организации Объединенных Наций о развитии человека определил нам в области образования 54-е место. ООН признала, что ключевым пока-

¹ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность... С. 244–245.

² Садовский В.Н. Основания общей теории систем. М.: Наука, 1974. С. 233.

³ Черняков С.Ф. Современная школа... С.145.

зателем развития страны является не ВВП, а так называемый индекс человеческого развития. Согласно расчетам Центра изучения человеческого капитала, 25 лет назад, если бы этот индекс измерялся, Россия входила бы в десятку наиболее продвинутых стран. В 2009 году мы оказались на 71-м месте ¹.

Анализируя сложившуюся в результате реформ ситуацию в системе образования, С.Ф. Черняков пишет: «В условиях изнуряющих отчетов и проверок, показухи и лжи, хамства и лицемерия, неприкрытого давления и наживы происходит *отчуждение* педагогов от педагогики, различных форм учительской деятельности от ее сущности, детей от школы. *Труд учителя, работа школы, деятельность департаментов и управлений становятся внешней, превращенной формой обучения и воспитания детей, в основе своей чуждой этим понятиям*, а воспитание и обучение, вернее, их объект – дети – средством достижения карьерного роста и материального благополучия. Суть современной системы образования, основанной на извлечении сиюминутной прибыли, выгоды, – формально-демонстрационная деятельность. А она не может не отрываться от реальных задач образования и воспитания, не может осуществляться вне бюрократического, коррупционного поля. Любая объективность, содержательность противоречат данной системе, подрывают ее. Следовательно, система в целях самосохранения уничтожает, вытраивает эти качества в любом своем элементе (среди чиновников, администрации школ, учителей). Или – или. Третьего здесь не дано. И никакие смены региональных, окружных и районных руководителей образования, даже возможная отставка крайне непопулярного министра не решают и не решат главного. Ликвидировать порочную систему образования может только смена вектора общественно-политического развития. А иначе... Что будет иначе, нетрудно догадаться» ².

Следовательно, ориентация всей системы образования только на финансово-экономические показатели – это ориентация на ложные цели и смыслы, она неизбежно ведет всю систему в тупик. Действительно, система образования – «это не ларьки с пирожками», это не коммерческий проект, применительно к которому можно просчитать норму прибыли, – речь идет о гораздо более важных феноменах – о человеческом капитале, о духовном развитии молодежи, о подготовке будущих поколений граждан нашей страны. Истинная забота о будущем России, о сохранении ее территориальной целостности, ее национально-культурной автономии самым тесным образом должна быть связана с развитием человеческого потенциала, обеспечением условий для вхождения в жизнь высококультурного, высоконравственного, патриотически ориентированного поколения молодежи. А это означает, что в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная реальность. Более того, вектор реформ, безусловно, ошибочен, если педагогическое сообщество не разделяет целей осуществляемых новшеств, не принимает их, отказывается от участия в такой «модернизации», открыто говорит об их антинародном характере. Рефор-

¹ URL : <http://www.smolin.ru/actual/comments/2011-07-11-Le%20Courrier%20de%20Russie.htm> ; <http://ru.wikipedia.org/wiki>

² Черняков С.Ф. Современная школа... С. 146.

мы невозможно осуществить без того, кто работает в реформируемой системе. Школьный учитель или университетский профессор должны понимать и принимать суть предлагаемых новшеств.

Другой опасной стороной навязываемой «модернизации» является декларируемая и скрытая идеология реформаторов: за всеми их новшествами стоит явное стремление угодить Западу, скопировать и внедрить на российской почве его систему образования; предать забвению советскую систему, выкорчевать ее с корнями, максимально отойти от государственного (в самом высоком смысле слова) образования, прежде всего – фундаментальности, всеобщности, бесплатности, общедоступности, равенства в его получении... Формально эти принципы образования декларируются, но в реальности они практически полностью игнорируются... Следовательно, главный вопрос: какова идеология реформ, каковы идеалы реформаторов? А идеалы внятные и очевидные: образование – товар, его нужно продать (и подороже!); а тот, кто не может «купить», пусть дрейфует на «социальное дно», в маргинальную часть общества. Здесь явно просматривается «идеология» «чичиковых», идеология дельцов и лавочников, ориентированных не на социум, не на традиции русской интеллигенции, а на нормы и ценности компрадоров, бессовестно накапливающих свой первичный капитал, цинично грабя и вгоняя в нищету своих соотечественников.

Значит, «модернизируемое» образование должно подготовить человека к принятию тех норм поведения и отношений, которые вписываются в модель общества, навязываемую отечественными компрадорами. Отсюда – так активно пропагандируемые «толерантность», «политическая лояльность», «деполитизация образования». Цель ясна. Образование должно готовить послушных рабов – социально инертных и аполитичных, ориентирующихся не на субъектность, не на бунтарство, а на потребление благ цивилизации, гедонизм, индивидуализм, западные «демократические ценности»¹.

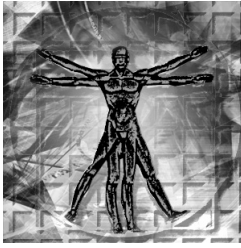
Обращение к системной методологии в анализе современных процессов и явлений, происходящих в образовании, позволяет не только констатировать ситуацию, но и прогнозировать ее развитие. Системная методология набирает силу. Становление ее связано, по мнению Н.В. Бордовской, в том числе с процессом построения диалогически-диалектической дисциплинарной матрицы как системы допущений, понимаемой и принимаемой всеми субъектами образовательной системы. Построение такой матрицы способствует созданию концептуального пространства, где могут сосуществовать и находиться во взаимодействии (взаимодополнении) различные известные модели системного объекта². Это позволяет надеяться, что реформаторы осознают простую и очень важную истину: реформируя образовательную систему, нужно прежде создать социальную базу из числа тех, кто разделяет цели и ценности «модернизации», кто действительно усматривает в них ценные для всего общества перспективы движения вперед, к новым высотам в развитии человеческого потенциала.

¹ Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2. С. 31–32.

² Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований // Педагогика. 2005. № 5. С. 25.

Список использованной литературы

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира [Текст]. – М. : Политиздат, 1985.
2. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973.
3. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований [Текст] // Педагогика. – 2005. – № 5.
4. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
5. Выжлецов, Г.П. Системная методология в гуманитарном познании [Электронный ресурс]. – URL : http://www.sofik-rgi.narod.ru/avtori/slovo_misl/vijlecov.htm
6. Ильенков, Э.В. Школа должна учить мыслить [Текст]. – М. ; Воронеж, 2009.
7. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике [Текст] : моногр. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
8. Кузьмин, В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса [Текст]. – М., 1980.
9. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования [Текст]. – Л., 1980.
10. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе [Текст]. – М., 2009.
11. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 2.
12. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем [Текст]. – М. : Наука, 1974.
13. Сидоркин, А.М. Методология системного подхода в педагогике [Текст]. – М. : НИИОП, 1989.
14. Системное исследование процесса воспитания: подход, предмет, методы [Текст] / под ред. А.Т. Куракина, Л.И. Новиковой. – М., 1993.
15. Системный подход в воспитании [Текст] / под ред. Л.И. Новиковой, А.Т. Куракина. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1979.
16. Славин, Б.Ф. Вопросы теории и практики целевого управления социальными процессами [Текст]. – М. : МГПИ, 1985.
17. Смолин, О.Н. Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России [Текст]. – М. : Культурная революция, 2010. – 968 с.
18. Смолин, О.Н. Чтобы цвела страна [Текст] : докл. на Конгрессе рос. образоват. сообщества // Альтернативы. – 2011. – № 4.
19. Смирнова, Н.М. Современная ситуация в социальном познании: кризис классических методологий и становление новой парадигмы. Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается [Текст]. – М., 1996.
20. Суббето, А.И. Системологические основы образовательных систем [Текст] : в 2 ч. – М., 1994.
21. Черняков, С.Ф. Современная школа: система управления изнутри [Текст] // Альтернативы. – 2011. – № 4.



Стратегия развития образования

А.П. Лиферов, Н.В. Коненков

УНИВЕРСИТЕТЫ И БИЗНЕС

Рассмотрены вопросы соответствия современного университетского образования запросам глобального рынка труда. Исследуется опыт сотрудничества западной высшей школы с бизнес-структурами с целью решения данной проблемы.

трансформация университетского образования, частно-государственное партнерство, бизнес-образование, корпоративный университет.

Возрастающая бизнес-природа нового университетского образования не только касается проблем управления вузами, но и все больше затрагивает вопросы формирования конкретных учебных программ и воздействует на учебный процесс. Междисциплинарность (*multidisciplinary* и *interdisciplinary*) – сегодня два самых популярных понятия, используемых, например, в американских университетах. Они означают, что практически ни одна традиционная дисциплина в ее чистом виде не устраивает обучающегося. Все большим спросом пользуются новые образовательные продукты, гибриды, которые в любом варианте непременно должны содержать компонент бизнес-образования и навыки менеджмента. Кроме того, наблюдается все более выраженная «профессионализация» традиционного неспециализированного высшего образования, что в реальности означает отказ от интеллектуально-гражданской направленности обучения и от развития мыслительного потенциала в пользу приобретения прикладных навыков, которые обычно сугубо конкретно понимаются как навыки, полезные для получения работы. Университетское образование оценивается теперь по его внешним признакам, таким, как возможность трудоустройства или высокий заработок выпускников. Выделяя подобную тенденцию в современной университетской жизни, М. Тлостанова замечает, что вузы сегодня получают возможность оставаться «центрами профессионального и технического обучения, но никак не критического мышления, политической или общественной активности»¹.

Многие традиционные естественно-научные, медицинские или инженерные специальности все теснее соединяются с конкретными обществоведческими, образуя своеобразные единые образовательные программы. Это не исключает,

¹ Тлостанова М. Судьба университета в эпоху глобализации // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 182.

а, скорее, предполагает, что в недалеком будущем факультеты и кафедры как основные вузовские структурные единицы начнут отмирать, уступая место динамичным междисциплинарным программам, опирающимся не на постоянный, а на меняющийся в зависимости от задач программ состав профессоров. В конечном итоге университеты будут всемерно стремиться к освобождению от гарантий и обязательств перед штатным составом профессоров и преподавателей, приглашая их к реализации временных междисциплинарных программ. Это будет уже новый тип профессоров, умеющих свободно перестраивать свои программы, владеющих знаниями в нескольких смежных областях.

Очевидно, снижение значимости системной фундаментальности знания пытаются заменить сохранением небольшой части подразделений и профессоров, отвечающих традиционным требованиям, но не приносящих доходов университетской корпорации. Потребность в них объясняется сохранением за университетами роли ведущих центров экспертиз по тем или иным чисто научным проблемам. Однако это будет лишь точечный вариант сохранения чистой науки.

Упомянутые тенденции в развитии высшего образования на Западе породили радикальные взгляды на его будущее. При этом выразителями подобных взглядов выступают такие крупные специалисты в данной области, как Питер Друкер, утверждающий, что традиционным университетам не выжить, что будущее находится за границами студенческих городков и студенческих аудиторий. Примерно такой же позиции придерживаются футуристы Стэн Дэвис и Джим Боткин. Технологии революционизируют образование, в то время как традиционные университеты и бизнес-школы спокойно взирают на то, как новички все активнее диктуют моду в этой сфере. К ним еще не пришло полное понимание того, что больше не существует жестких границ между учебой, работой и жизнью, что все это – один неразрывный процесс. Невозможно оценивать новые тенденции по принципу «нравится – не нравится». Речь идет о новых объективных параметрах системы, которая перенастраивается в условиях глобализации и постиндустриального общества.

Мировая тенденция состоит во всемерном расширении и упрочении сотрудничества вузов с крупными фирмами и общественными организациями.

Корпорации как центры социального авторитета в условиях постиндустриального общества могут постепенно уступать место университетам и исследовательским центрам. «Если в XX веке бизнес шел в университеты, то в XXI веке университеты пойдут в бизнес»¹. И это неизбежно вызовет к жизни процесс трансформации как университетского, так и корпоративного образования. Возможным вариантом такой трансформации станет усиление взаимодействия корпоративных и классических университетов, в ходе которого последние, усилив практическую составляющую подготовки, смогут вернуть профессиональному образованию часть ранее утраченных позиций.

В США уже появились вузы в форме неприбыльной корпорации, в которых активно внедряются новые технологии обучения и за которыми стоят крупнейшие корпорации – IBM, DEC, Apple Computer, Microsoft и другие². В России

¹ Созинов В.А. Организация управления в университете (новая парадигма) // Менеджмент в России и за рубежом. 2009. № 2. С.110.

² См.: там же.

рождается интересный опыт взаимодействия бизнеса и федеральных исследовательских университетов инновационно-предпринимательского типа, создаваемых в рамках национального проекта образования в Южном, Сибирском и других федеральных округах¹. Однако уровень делового сотрудничества бизнеса и университета в нашей стране пока еще находится на самой ранней стадии становления. Основным препятствием на этом пути является несогласованность интересов бизнеса и учебных и научных организаций. Бизнесу предстоит убедиться, что вложения во все формы профессионального образования могут стать доходными, а вузам и колледжам – научиться работать в ритме и темпе современного инновационного развития.

Образование и наука безоговорочно стали основными катализаторами роста мировой экономики. Игнорировать этот тренд уже невозможно. Необходимо искать наиболее эффективные способы приобщения к нему. В этом отношении можно использовать опыт трансформации западных университетов в условиях инновационного общества, в частности, опыт правительства США по разработке и реализации политики, которая с развитием экономики знаний все в большей мере подталкивает университеты и научные лаборатории к усилению их положительного воздействия на экономическое развитие страны. Конечно, формы такого влияния различны, но в наиболее общем виде они могут быть сгруппированы в следующие направления:

1. Университеты создают базы данных, которыми через Интернет могут воспользоваться представители бизнес-структур и промышленности для проведения анализа рынков и экономических трендов. Некоторые из таких баз данных могут стать основой для принятия компаниями инвестиционных решений. Пример: университет штата Оклахома².

2. Университеты проводят экономические и технологические исследования для местных фирм, помогая им разрабатывать новую продукцию или бизнес-стратегии. Пример: университет штата Висконсин³.

3. Университеты оказывают непосредственную помощь представителям бизнеса или муниципалитетов путем консультирования, составления бизнес-планов или участия в разработке стратегий муниципального развития.

4. Университеты осуществляют программы по передаче патентов на свои изобретения частным фирмам. В США в отдельных наукоемких отраслях промышленности доля патентов, принадлежащих университетам, составляет: в генной инженерии – 18 %, микробиологии – 12 %, фармакологии – 10 %, технологиях сверхпроводимости – 11 %, робототехнике – 5 %. В целом число патентов, полученных университетами, за последнюю четверть века возросло почти в 15 раз.

5. Студентов направляют для стажировок в частные фирмы, где они получают либо плату за свой труд, либо дополнительные баллы, которые учитываются в образовательном процессе. Для фирм, в свою очередь, открывается дополнительный источник квалифицированной и относительно дешевой рабочей силы.

¹ Садовая Е., Андрукович Л. Совершенствование системы образования – ответ на вызовы новой реальности // Человек и труд. 2009. № 4. С. 43.

² URL : <http://www.origins.ou.edu/>

³ URL : <http://www.uwex.edu/ces/cnred/>

6. Университеты реализуют программы сотрудничества профессоров с частными фирмами для оказания помощи в проведении сложных исследований и экспериментов, например, в сфере инженерии.

7. При университетах создаются технологические парки и инкубаторы, которые содействуют в проведении исследований на частных предприятиях и способствуют внедрению изобретений и созданию новых рабочих мест.

8. Университеты вступают в частные и государственные партнерства с целью содействия региональному развитию, например, образуют партнерства со школьными округами с целью повышения уровня среднего образования.

9. Университеты сотрудничают с региональными фирмами и организациями, проводят совместные мероприятия либо исследования, помогают находить источники финансирования, в частности, гранты.

10. Университеты участвуют в составлении программ переподготовки и повышения квалификации кадров для частного бизнеса. В этой сфере классические университеты вынуждены действовать в сотрудничестве с университетами корпоративными, уступая последним выработку стратегии и технологии переподготовки и повышения квалификации кадров, соответствующих быстро меняющимся запросам производства. Таким образом, корпоративные университеты, пусть даже выросшие и существующие как подразделения традиционного университета, не становятся академическим учебным заведением, а представляют собой структуру, осуществляющую институционализированный процесс непрерывной подготовки.

Непосредственно для вузов углубление взаимосвязей с бизнес-средой обрывается новыми крупными вложениями корпораций в инфраструктуру университетов. Яркими примерами такого государственно-частного сотрудничества могут служить университеты и колледжи Великобритании, где реализуются сотни совместных с фирмами проектов на общую сумму в миллиарды фунтов стерлингов. Примерно пятая часть таких проектов связана со строительством и эксплуатацией стадионов, студенческих общежитий и т.п. Самый крупный из таких проектов (190 миллионов фунтов стерлингов) реализуется в университете графства Хартфордшир¹.

Однако не следует преувеличивать роль частного капитала в финансировании научных исследований. Так, по данным Национального научного фонда США, доля частных компаний в финансировании научно-исследовательских работ 625 университетов страны в среднем не превышает 6 %, за исключением Массачусетского технологического института, где она составляет около 25 %. Но это особый случай и уникальный вуз, по показателям которого нельзя давать общую оценку².

Для отечественной практики, на наш взгляд, был бы полезен накопленный в развитых странах опыт реализации партнерских отношений между государством и бизнесом, основанный на создании необходимых условий для регулярного обмена ресурсами знаний между государством и бизнесом. При этом каждая из сторон в рамках частно-государственного партнерства предлагает свой ресурс (табл. 1).

¹ Ларок Н. Частное финансирование инфраструктуры государственных вузов // Экономика образования. 2008. № 1. С. 92.

² Емельяненко А. Чтобы знания превращались в товар, плечо науке должны подставить и государство, и бизнес // Ректор вуза. 2005. № 5. С. 73.

Ресурсы знаний в проектах частно-государственного партнерства¹

| Со стороны государства | Со стороны частного бизнеса |
|---|--|
| <p>Макроэкономические знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – общие параметры социально-экономической политики и ее приоритеты; – общие условия хозяйствования – «правила игры»: налоговая, финансовая, антимонопольная политика, тарифы естественных монополий | <p>Конкретные знания о работе рыночных институтов:</p> <ul style="list-style-type: none"> – реализация и защита прав собственности; – развитие контрактной (договорной) системы |
| <p>Специфические знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – условия импорта новых технологий и поддержки высокотехнологичных производств; – конкретные стратегические решения по отдельным актуальным проблемам развития | <p>Специфические знания о предпринимательской среде:</p> <ul style="list-style-type: none"> – условия и препятствия для эффективного роста; – потенциальные условия и возможности для участия в решении государственных задач |

Основными формами реализации частно-государственного партнерства выступают «контракты, концессии, соглашения о разделе продукции, совместные предприятия и аренда»².

Следует, однако, заметить, что производство и рынок не исчерпывают всей гаммы человеческих интересов. Человек всегда будет стремиться заглянуть в свое будущее, в свое космическое окружение; в нем всегда будет присутствовать желание глубже познать окружающий его мир. Технологическим революциям, как правило, сопутствуют революции культурные, в осуществлении которых решающая роль по-прежнему будет принадлежать традиционным университетам и их научным школам.

Мысль о постоянно возрастающем несоответствии деятельности традиционной высшей школы запросам общества четко выражена в материалах Всемирного доклада ЮНЕСКО 2005 года: «Более или менее стандартная университетская модель XX века утрачивает свои доминирующие позиции, которые она занимала в системе высшего образования большинства стран»³. Образование и прежде не успевало за ходом общественных процессов, однако масштабы сегодняшнего отставания ставят его в сложнейшее положение. Известный реформатор французской школы С. Френе в общем виде так охарактеризовал этот возрастающий разрыв: если процесс идет со скоростью 10, то школа – со скоростью 1⁴. При всей метафоричности такого сравнения совершенно очевидно, что проблема носит

¹ Дерябина М. Организационные формы процесса управления знаниями // Проблемы теории и практики управления. 2008. № 7. С. 114.

² Там же.

³ К обществу знания : всемирн. докл. ЮНЕСКО / предисл. К. Мацуура. Париж : ЮНЕСКО, 2005. С. 96.

⁴ Френе С. Избр. пед. соч. : пер. с франц. М. : Прогресс, 1990.

глобальный характер и что это вызов не только сообществу педагогов, но и мировому сообществу в целом.

Руководитель Центра социально-экономических исследований и проектов Института Соединенных Штатов Америки и Канады Российской академии наук (ИСК РАН) профессор Л.Ф. Лебедева, суммируя мнение экспертов в области науки и технологий, замечает в этой связи: «...около 80 % используемых сейчас технологий и оборудования устареет менее чем за 10 лет. К тому времени четыре из каждых пяти работников будут иметь образование и профессиональную подготовку, которые они получили 10 и более лет назад»¹.

Таким образом, переход общества к новому, постиндустриальному, этапу сопровождается появлением исключительно сложных по своему содержанию педагогических проблем. В век всеобщей глобализации, растущей взаимосвязи и взаимозависимости решение этих проблем может быть найдено только при объединении усилий всех педагогических школ, только при использовании потенциала всех мировых образовательных систем. Можно утверждать, что создание новой парадигмы образования становится дополнительным мощным фактором его интернационализации. Поиски ответа на «вызов» времени постепенно превращают мировое образование в гигантскую международную лабораторию, в которой вырабатываются оптимальные направления его организационной стратегии и содержания. Тем самым понятие «мировое образовательное пространство» приобретает новые элементы единства целей и содержания функционирующих в нем образовательных систем.

Это пространство начинает обретать не только чисто географический (территориальный) или организационный (сфера деятельности всех национальных образовательных систем) статус, но и вполне определенный, затрагивающий интересы всех акторов педагогический смысл как совокупность ряда единых элементов содержания, методов и средств обучения, характерных для всего мирового педагогического сообщества и используемых им при передаче научного и культурного опыта от поколения к поколению.

Мировая история свидетельствует о том, что общество на каждом конкретном этапе своего развития в той или иной мере успешно адаптируется к новым условиям.

Первыми и особенно остро разрыв между организацией образования и потребностями рынка почувствовали крупнейшие корпорации, которые начали активно искать решение возникшей проблемы. В условиях растущей конкуренции, стремительно меняющихся организации и технологии производства они не могли и не стали ждать, пока традиционная высшая школа перестроится и войдет в современный рыночный ритм, а пошли по пути создания собственных образовательных структур с четко определенными практическими задачами. Стратегическое направление поиска было вполне очевидным: становиться на путь развития массового обучения «без отрыва от производства», обеспечивая при этом его непрерывность. Тактические же решения в основном были связаны с поиском оптимальных форм и содержания обучения для каждой категории кадров, работающих в транснациональных корпорациях (ТНК). Это свидетельствует, в частности, о том, что при поиске новой модели образования необходимо, конечно же, опираться на

¹ Лебедева Л.Ф. Социальное партнерство в глобальной экономике знаний: мировые тенденции и национальные особенности // Диалог культур и партнерство цивилизаций : материалы VIII Междунар. Лихачевских науч. чтений. СПб., 2008. С. 294.

прошлый опыт, но главным посылом должна стать ориентация на инновационный процесс и быстро меняющиеся запросы общества.

В этой связи как нельзя более уместны слова одного из ведущих специалистов ЮНЕСКО в области образования Р. Рой Сингха: «Ведущийся в настоящее время поиск альтернатив в образовании является отражением противоречия между эволюционирующей социальной реальностью и унаследованной системой образования, приспособленной к XXI веку. В процессе образования мы учились у прошлого, пытаясь воспроизвести и воссоздать его; настало время учиться у будущего, опережая его ... изменения в образовании должны быть сфокусированы на качественной трансформации содержания и формы»¹. Практически та же идея высказывается и одним из представителей отечественной школы исследователей-методологов В. Марачей: «Если современная система образования и передает какую-то картину мира, то ее уже нельзя назвать ни философски обоснованной, ни практикообразной»².

Мы вполне разделяем мнение о том, что традиционные университеты, пройдя определенный путь модернизации, останутся решающим фактором общественного прогресса. Именно такова идеология большинства проектов социально-экономического развития стран Европейского союза (ЕС). В вышедшей уже более четверти века назад коллективной работе западных специалистов под названием «Университет будущего (часть прогностического исследования «План Европы 2000 года»)» авторы исходили из идеи, что в постиндустриальном обществе решающую социальную роль станут играть не промышленно-финансовые корпорации, а научные и образовательные институты. В XXI веке, по их мнению, «высшая школа станет экспериментальным полем, где будут складываться и испытываться новые формы организации общества»³.

И все же, на наш взгляд, подобное сближение и взаимодействие нельзя рассматривать как явление только позитивное, прежде всего в отношении традиционных типов образовательных учреждений. Ведь очевидно проявляющуюся линию на снижение фундаментальности, общекультурной подготовки специалистов в классических университетах, безусловно, следует отнести в отрицательный баланс взаимодействия традиционных и бизнес-образовательных структур.

Современная цивилизация – это продукт не только достижений технологии, но и (прежде всего) определенного мировоззрения, в центре которого лежит рационализм. Формирующаяся новая система как классического, так и корпоративного образования является детищем подобного подхода. Но сегодня все более очевидно, что господствующая в мире и обеспечивающая достаточно высокий уровень жизни небольшой группе стран форма рациональности не универсальна, поскольку не отвечает всем культурным и ценностным ориентациям на уровне не только гармоничного развития цивилизации, но и самого ее выживания. Вероятно, подобное и имел в виду Н. Бердяев, отмечая: «Экономизм нашей исторической эпохи и есть нарушение истинного иерархизма человеческого общества, утеря духовного центра»⁴.

¹ Р. Рой Сингх. Образование в условиях меняющегося мира. Перспективы // Вопр. образования. 1993. № 1. С. 7–25.

² Марача В. Образование на рубеже веков: методологические соображения // Образование XXI века: достижения и перспективы. Рига, 2002. С. 40.

³ La resurgence des accords economiqua regionaux // Problemes econ. 1992. 11 juin. № 2279.

⁴ Бердяев Н.А. Новое средневековье: Размышления о судьбе России и Европы. М. : Феникс ; ХДС ; Пресс, 1990. С. 18.

Наш представляется, что образование должно оставаться тем общественным институтом, который в решающей степени будет формировать интеллектуальный, культурный и морально-нравственный потенциал будущего, а не просто обслуживать сиюминутные потребности финансово-экономических столпов общества.

В этих условиях, как считают отечественные исследователи В. Мау и А. Сеферян, бизнес-образование становится промежуточным звеном, которое связывает традиционную образовательную сферу и практическую хозяйственную деятельность. «Высшее образование поставляет школам бизнеса ресурсы (готовит потенциальных абитуриентов), бизнес является “потребителем” готовой продукции бизнес-школ... Влияние высшего образования на развитие бизнес-образования достаточно очевидно. Чем больше выпускников университетов, тем больше потенциальная кадровая база для бизнес-образования и соответственно больше спрос на его услуги»¹. Такую зависимость подтвердили, в частности, исследования американских специалистов, установивших, что рост на 1 % числа выпускников университетов первого высшего образования через два года приводит к росту числа выпускников школ бизнеса на 0,9 %.

Вполне понятно, что без базовых знаний не могут успешно развиваться соответствующие системы подготовки и переподготовки кадров, проводиться прикладные исследования и разработки. Качественно выполнять такую работу способны только традиционные университеты. В то же время становится все очевиднее, что бизнес-образование в лице тех же корпоративных университетов оказывает все возрастающее влияние на классические университеты с целью большей практической нацеленности их деятельности, более тщательного учета объективных потребностей современного рынка труда.

Понимание возросшей значимости практической составляющей своей подготовки приходит и в среду студентов, обучающихся в современных университетах. Так, независимое агентство «РейтОР», исследуя востребованность на рабочем месте когнитивных (непосредственно связанных с процессом познания и обучения) и некогнитивных (общительности, умения управлять людьми и т.п.) компетенций выпускников российских вузов, осуществило сравнение девятнадцати исходных когнитивных и некогнитивных компетенций по коэффициентам значимости (в данном случае это среднее значение по всем компетенциям, входящим в группу). Установлено, что коэффициент значимости для некогнитивных характеристик оказался выше соответствующего коэффициента по компетенциям когнитивным². Этот факт еще раз подтверждает тезис о том, что в современных условиях знания в определенной области важны не только сами по себе, но и в силу того, что они становятся своеобразным фундаментом для развития у человека столь необходимых в современном производстве аналитических способностей, коммуникабельности, склонности к управлению. Интегрирование знаний и развитие механизмов их внедрения в сферу управления становится одним из решающих условий рыночной устойчивости экономики.

¹ Мау В., Сеферян А. Бизнес-образование рубежа веков: вызовы времени и тенденции развития // Вопр. экономики. 2007. № 10. С. 81.

² Быданова Е. Анализ компетенций выпускников российских вузов // Вопр. экономики. 2007. № 6. С. 157.

Результаты многочисленных исследований подтверждают: вузовская среда пока еще с трудом воспринимает мысль о том, что в происходящих переменах для нее решающим фактором является смена главного заказчика и потребителя выпускников. Если прежде это было исключительно государство, то теперь – множество различных по масштабам, профилю деятельности предприятий, фирм, компаний, корпораций. Именно они предъявляют платежеспособный спрос на рынке трудовых ресурсов, а значит, именно они во все большей мере будут определять требования к содержанию и ориентации профессиональной подготовки¹.

Надо заметить, что природа традиционного высшего образования, хотя и медленно, но все же претерпевает изменения. На Западе оно становится все более видом предпринимательства со всеми вытекающими последствиями. Университеты под воздействием рыночных факторов сами постепенно превращаются в экономические корпорации, связанные с производством и распространением товара особого рода – знаний. Как метко заметил Н. Покровский, «отныне университет из храма науки превращается в market place в самом широком смысле этого понятия»². В результате в ряде стран существенно растет удельный вес финансирования университетских исследований промышленными корпорациями. Например, в Канаде, Бельгии, Венгрии, Германии он достигает 8–14 %, в Корее и Турции – 15–23 %, а в стремительно развивающемся Китае доходит до 37 %³.

Меняется и стратификация университетских преподавателей. Лидерами в университетском сообществе становятся те преподаватели, кто любыми способами мобилизует грантовую поддержку со стороны различных фондов и предпринимательских кругов, привлекает массы студентов, постоянно работает над своим персональным брендом на рынке, включая престижные премии и т.п. Ныне в рамках университета успешным считается тот, кто не только может производить новые знания, но и обладает необходимыми навыками их реализации на рынке. Это предполагает, что современный вузовский педагог должен обладать хотя бы минимальными менеджерскими данными, и, безусловно, в значительной мере оправдывает категоричность оценок эффективности деятельности преподавателей, например: «Преподаватели, неспособные помочь генерировать денежные потоки, школе бизнеса не нужны»⁴.

Известный специалист в области образовательной политики, профессор Лондонского университета Рональд Барнетт еще 10 лет назад в инаугурационной профессорской лекции так определил сложный, многоликий характер трансформации сегодняшнего университетского сообщества: «Современный университет может обойтись без полемики о «знании» и «истине». И обходится. Он вообще не нуждается ни в легитимации, ни в идеологии. И если можно помыслить идеологию современного университета, то она выражается тезисом «о реализации своих

¹ Звонников В.И., Райченко А.В. Что нужно работодателю? // Высш. образование сегодня. 2008. № 7. С. 5.

² Покровский Н.Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений // Обществ. науки и современность. 2005. № 4. С. 148.

³ Гохберг Л., Китова Г., Кузнецова Т. Стратегия интеграционных процессов в сфере науки и образования // Вопр. экономики. 2008. № 7. С. 127.

⁴ Лоранж П. Новый взгляд на управленческое образование: задачи руководителей. М. : Олимп-Бизнес, 2004. С. 69.

возможностей»¹. И далее утверждает: «Придется отбросить понятия «знания» и «истины». Как те знамена, под которыми всегда проводилось научное исследование. Теперь его следует рассматривать скорее как эмансипацию неопределенности и помощь в адаптации к ней. «Передача технологий», «действенное исследование», «консалтинг», «патентирование», «грант» – все эти термины напоминают нам о расширяющемся и все более неопределенном диапазоне исследований в современном мире. Категория «исследователь» потеряла свою четкость»².

Возникают и новые роли обучающихся (студентов, магистров, аспирантов), выступающих в этих условиях в качестве клиентов корпорации, покупателей на рынке образовательных услуг, предлагаемых университетами³.

Университет как корпорация активно использует также ресурс связи с местным сообществом. Местные сообщества со своей разветвленной структурой могут либо становиться важным союзником университета, либо быть его серьезным противником. Развитые страны мира накопили богатый опыт динамичного и гибкого социального партнерства в сфере образования на всех ступенях. На низовом уровне в качестве основных факторов такого партнерства выступают конкретные образовательные учреждения, местные предприятия, этнические, религиозные или возрастные группы населения, специалисты различных государственных служб и активисты общественных организаций. Партнерство касается подготовки и осуществления отдельных внеучебных мероприятий, координации усилий в деле оснащения и ремонта учебных помещений, оказания реальной помощи студенческим семьям и т.п. На муниципальном уровне также совместно решаются сугубо практические вопросы, в частности, о предоставлении информации о трудоустройстве и другие. На региональном и федеральном уровнях социальное партнерство охватывает более широкий спектр вопросов, а именно – выработку согласованной образовательной политики, разработку принципов реформы заработной платы, формирование государственных образовательных стандартов и перспективных программ развития системы образования и ее отдельных сегментов. В странах ЕС, например, на национальном и региональном уровнях действует целая сеть агентств, специализирующихся на консультировании в сфере социального партнерства⁴.

Резко возросшая социальная динамика, стремительная смена технологий в индустрии и на транспорте, коренные структурные изменения в экономике приводят к быстрому старению ранее приобретенных профессиональных знаний, постепенной утрате их актуальности. Каждому новому поколению работников в течение трудовой деятельности теперь приходится адаптироваться примерно к 4–5 принципиально новым технологиям⁵.

В работе «Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций» Т. Стюарт весьма образно охарактеризовал сложившуюся ситуацию: «Для того, чтобы преуспеть в нематериальной экономике, организациям и каждому че-

¹ Барнетт Р. Осмысление университета // *Alma mater*. 2008. № 6. С. 48.

² Там же.

³ Weber L.E. Survey of the Main Challenges Facing Higher Education // *Challenges Facing Higher Education at the Millenniums*. Phoenix, 1999.

⁴ Партнерство в сфере профессионального образования: анализ социальных практик // *Высш. образование в России*. 2008. № 4. С. 63–65.

⁵ Князева М.Д. Современные проблемы развития непрерывного образования в различных странах мира // *Дополн. проф. образование*. 2006, № 11 (35). С. 25.

ловеку следует освоить приемы работы, которые отличаются от прежних навыков в такой же мере, в какой птицы отличаются от камня»¹.

Как способ решения этой проблемы специалистами еще в начале XX века была выдвинута идея непрерывности образования. В 1919 году в докладе Британского министерства образования, в частности, было отмечено, что обучение должно быть доступно и детям, и всем взрослым людям. Проблеме образования через всю жизнь была посвящена конференция в Кембридже в 1929 году. Затем ее актуальность была подтверждена уже на уровне Организации Объединенных Наций на конференциях ЮНЕСКО в Эльсиноре в 1949 году, в Монреале в 1960 году и в Токио в 1972 году. Сам термин «непрерывное образование» был использован в материалах ЮНЕСКО в 1968 году. В последующем ООН неоднократно на различных уровнях и в различных формах возвращалась к реализации этой идеи.

Непрерывность ныне рассматривается как глобальная тенденция развития образования, как ведущий принцип перестройки мировой образовательной системы и одновременно как один из стержневых ценностных ориентиров каждого общественного индивида. Ее интегрирующая функция проистекает из необходимости обеспечить каждому человеку постоянную профессиональную компетентность и мобильность, как маятниковую, так и линейную возможность постоянного расширения кругозора и повышения уровня культуры. Мировое образование постепенно превращается в социальный институт, способный обеспечивать разнообразный и непрерывно возрастающий набор образовательных услуг, позволяющих человеку учиться на протяжении всей активной жизни.

Даже Содружество Независимых Государств (СНГ) при всей своей недостаточной оперативности в коллективном реагировании на меняющиеся запросы общества пытается выработать некие общие рекомендации и решения в сфере непрерывного образования. Так, межгосударственный комитет Содружества по распространению знаний и образованию взрослых совместно с Международной ассоциацией «Знание» и британской компанией «SatEduNet» выдвинул идею создания Всемирного университета и обеспечения глобального покрытия в интересах мирового сотрудничества и международного разделения труда через взаимный обмен в виде экспорта-импорта знаний с ведущими университетами мира². Предполагается, что Всемирный университет как дистрибьютер современных знаний выступит гарантом обеспечения мировой экономики высококвалифицированными кадрами как на национальном, так и на международном уровнях. Однако этот сверхмасштабный проект вряд ли будет полностью реализован, поскольку уже на стадиях первичных решений возникла масса препятствий в виде разнородности представлений, отсутствия необходимой гибкости национальной политики стран, входящих в СНГ, и, главное, в виде несовершенных механизмов исполнения принимаемых решений.

Следует заметить, что создание системы образования, адекватной запросам современного общества, – процесс сложный, длительный и требующий крупных инвестиций. Достаточно сказать, что к началу текущего столетия сформировать все необходимые условия для обучения в течение всей жизни для подавляющего большинства населения не удалось ни одной стране в мире.

¹ Стюарт Т. Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций // Новая индустрия. волна на Западе : антология. М. : Academia, 1999. С. 400.

² Малитиков Е. Образование взрослых – важный фактор общественного развития // Проблемы теории и практики управления. 2008, № 1. С. 26.

Список использованной литературы

1. Барнетт, Р. Осмысление университета [Текст] // *Alma mater.* – 2008. – № 6. – С. 48.
2. Бердяев, Н.А. Новое средневековье: Размышления о судьбе России и Европы [Текст]. – М. : Феникс ; ХДС ; Пресс, 1990. – С. 18.
3. Быданова, Е. Анализ компетенций выпускников российских вузов [Текст] // *Вопр. экономики.* – 2007. – № 6. – С. 157.
4. Гохберг, Л. Стратегия интеграционных процессов в сфере науки и образования [Текст] / Л. Гохберг, Г. Китова, Т. Кузнецова // *Вопр. экономики.* – 2008. – № 7. – С. 127.
5. Дерябина, М. Организационные формы процесса управления знаниями [Текст] // *Проблемы теории и практики управления.* – 2008. – № 7. – С. 114.
6. Емельяненко, А. Чтобы знания превращались в товар, плечо науке должны подставить и государство, и бизнес [Текст] // *Ректор вуза.* – 2005. – № 5. – С. 73.
7. Звонников, В.И. Что нужно работодателю? [Текст] / В.И. Звонников, А.В. Райченко // *Высш. образование сегодня.* – 2008. – № 7. – С. 5.
8. К обществам знания [Текст] : всемир. докл. ЮНЕСКО / предисл. К. Мацуура. – Париж : ЮНЕСКО, 2005. – С. 96.
9. Князева, М.Д. Современные проблемы развития непрерывного образования в различных странах мира [Текст] // *Дополн. проф. образование.* – 2006. – № 11 (35). – С. 25.
10. Ларок, Н. Частное финансирование инфраструктуры государственных вузов [Текст] // *Экономика образования.* – 2008. – № 1. – С. 92.
11. Лебедева, Л.Ф. Социальное партнерство в глобальной экономике знаний: мировые тенденции и национальные особенности [Текст] // *Диалог культур и партнерство цивилизаций : VIII Междунар. Лихачевские науч. чтения.* – СПб., 2008. – С. 294.
12. Лоранж, П. Новый взгляд на управленческое образование: задачи руководителей [Текст]. – М. : Олимп-Бизнес, 2004. – С. 69.
13. Малитиков, Е. Образование взрослых – важный фактор общественного развития [Текст] // *Проблемы теории и практики управления.* – 2008. – № 1. – С. 26.
14. Марача, В. Образование на рубеже веков: методологические соображения [Текст] // *Образование XXI века: достижения и перспективы.* – Рига, 2002. – С. 40.
15. Мау, В. Бизнес-образование рубежа веков: вызовы времени и тенденции развития [Текст] / В. Мау, А. Сеферян // *Вопр. экономики.* – 2007. – № 10. – С. 81.
16. Партнерство в сфере профессионального образования: анализ социальных практик [Текст] // *Высш. образование в России.* – 2008. – № 4. – С. 63–65.
17. Покровский, Н.Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений [Текст] // *Обществ. науки и современность.* – 2005. – № 4. – С. 148.
18. Р. Рой Сингх. Образование в условиях меняющегося мира. Перспективы [Текст] // *Вопр. образования.* – 1993. – № 1. – С. 7–25.
19. Садовая, Е. Совершенствование системы образования – ответ на вызовы новой реальности [Текст] / Е. Садовая, Л. Андрукович // *Человек и труд.* – 2009. – № 4. – С. 43.
20. Созинов, В.А. Организация управления в университете (новая парадигма) [Текст] // *Менеджмент в России и за рубежом.* – 2009. – № 2. – С. 110.
21. Стюарт, Т. Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций [Текст] // *Новая индустр. волна на Западе : антология.* – М. : Academia, 1999. – С. 400.
22. Тлостанова, М. Судьба университета в эпоху глобализации [Текст] // *Знание. Понимание. Умение.* – 2005. – № 3. – С. 182.
23. Френе, С. Избр. пед. соч. [Текст] : пер. с франц. – М. : Прогресс, 1990.
24. La resurgence des accords economiqua regionaux [Text] // *Problemes econ.* – 1992. 11 juin, № 2279.

25. Weber, L.E. Survey of the Main Challenges Facing Higher Education [Text] // Challenges Facing Higher Education at the Millenniums. Phoenix, 1999.
26. [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.origins.ou.edu/>
27. [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.uwex.edu/ces/cnred//>

В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев

ПЕРСПЕКТИВЫ И БАРЬЕРЫ ГУМАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ)¹

Исследованы проблемы гуманизации социальной и педагогической реальности, модели развития территориальных систем образования Краснодарского края в условиях их комплексной модернизации.

барьер гуманизации, гуманизация социальной реальности, гуманизация педагогической реальности, критерии гуманизации, территориальная система образования, экспертная модель оценки результатов модернизации.

Фундаментальное противоречие современного российского образования заключается в том, что оно готовит растущего человека к жизни в мире, о будущем состоянии которого не имеет четкого представления. В условиях реализации глубоко укоренившейся в отечественном общественном сознании авторитарной парадигмы, при сохранении традиционной классно-урочной педагогической системы школа стремится научить всех и всему, в одной и той же последовательности изложения материала, в общем для всех темпе его усвоения. Администраторы образования сегодня оценивают его качество по степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков (ЗУН) и результатам единого государственного экзамена (ЕГЭ), не замечая потенциала и жизненных ценностей учеников. Эта модель школы удобна для управленца своей определенностью, четкостью, организованностью, критериальной заданностью результата и возможностью его контроля. При этом реализация данной модели в образовательной деятельности приводит к преобладанию в культуре и обществе типа мышления, для которого, по мнению В.В. Давыдова и В.П. Зинченко, высказанному ими еще в 90-е годы XX века, характерен примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над реальностями современного мира, техники над человеком и его ценностями.

В отличие от авторитарной парадигмы, гуманизм рассматривает образование как личностный ресурс и оценивает его качество с позиций значимости для развивающегося человека, возможности лучше понять и реализовать себя в окру-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского федерального фонда исследований (РФФИ) и администрации Краснодарского края (грант № 09-06-96505).

жающем мире и, как следствие, стать более счастливым. Обретение человеком самого себя, смысла жизни, путей и средств его реализация в личной и социальной деятельности – вот оцениваемые результаты гуманистически ориентированной образовательной системы. Для нее принципиальны не срок обучения или его содержание, а именно психолого-педагогическая поддержка и организационное обеспечение свободной жизни и мысли человека в условиях развивающейся социальной и педагогической реальности. Гуманистическая педагогика сегодня – это не только определенная идеология образования, образ мысли, стиль жизни и деятельности, но и вид практики. Это школа, создаваемая для общества будущего, ориентированная на подготовку своих учеников к успешной жизни в том мире, который они, возможно, создадут сами на гуманистических ценностных началах, на основе проектирования социальной реальности.

Задачи развития социально-экономической системы страны, становления институтов гражданского общества предъявляют новые требования к организации педагогических процессов, которые способствовали бы становлению и развитию целостного человека, психологически и социально зрелой личности, готовой к жизненному и профессиональному самоопределению. Такая цель в психолого-педагогическом аспекте представляется адекватной современным научным знаниям о человеке, в аксиологическом – рассматривает образование как способ обретения человеком самого себя, своего уникального места в этом мире, в социальном – моделирует условия воспитания гражданина как активного и ответственного участника общественных процессов.

Методологической основой модернизации образования, ориентированной на ценности человека, выступает гуманизм как широкая мировоззренческая и гуманитарно-научная парадигма. Современный западный идеолог гуманизма П. Куртц акцентирует внимание на его практической направленности, на стремлении к воплощению его идеалов в образе мысли и действия современного человека. Цель гуманистической практики – «евпраксофия», практическая мудрость жизни, предполагающая активное участие человека в природной и социальной жизни, его творчество и саморазвитие. Гуманизм как система ценностей ориентирован на приоритеты свободы и демократии, на соблюдение прав человека, критический разум, самоопределение и саморазвитие¹.

Гуманизация социальной и педагогической реальности сегодня – это признание человека в качестве доминантного субъекта собственной жизни и субъекта саморазвития, это ориентация на индивидуальность и уникальность человеческого образа, а не на социализирующую норму поведения. Гуманистически ориентированная педагогическая деятельность строится в контексте указанных ценностей, формируя практику, альтернативную массовой авторитарной системе образования. В рамках широкой трактовки гуманистической педагогической парадигмы такими исследователями, как О.С. Газман, М.А. Балабан, Н.Б. Крылова, Ф.Т. Михайлов, образование определяется через становление и развитие субъекта, способного созидать образы собственной деятельности, культуру, самого себя.

Гуманистическая идеология общественного и образовательного реформирования в последнее время институционально и структурно оформляется в виде государственного комплексного модернизационного проекта, представленного, в част-

¹ См.: Куртц П. Гуманизм и скептицизм – парадигмы культуры третьего тысячелетия // Возможность невозможного: планетарный гуманизм для России и мира. М., 2001.

ности, в президентской образовательной инициативе «Наша новая школа». Стратегия комплексной модернизации определяется достижением нового качества образования и, как его следствие, нового качества социальной жизни. Тактическая задача модернизации – достижение индивидуального прогресса субъектами социальной и педагогической реальности через развитие у них ключевых социальных, личностных и профессиональных компетентностей. Функционально модернизация осуществляется путем создания организационно-экономических и общественных механизмов стимулирования инноваций, направленных на достижение нового качества образовательного процесса.

Модернизация не должна ограничиваться простым совершенствованием материальной базы общеобразовательных учреждений, структуры учебных планов, программ, учебной литературы и внедрением новых педагогических и информационно-коммуникационных технологий. Указанные мероприятия ведут к более полному усвоению все возрастающего потока информации и повышению уровня предметной обученности учащихся, но не решают фундаментальную проблему системы общего образования – отчуждение учащихся от образовательной деятельности и ее результатов.

Авторы макета Федерального государственного образовательного стандарта общего образования определяют целевые установки реформирования национальной системы образования следующими словами: «В ходе образовательного процесса современный человек должен не столько накапливать багаж знаний и умений, сколько приобретать способность самостоятельно и совместно с другими ставить осмысленные цели, выстраивать ситуации самообразования, искать и продуцировать средства и способы разрешения проблем, т.е. становиться на деле самостоятельным, инициативным и креативным. В свою очередь, реализация образованием указанных ориентиров связана с изменением общего подхода к регламентации деятельности образовательных институтов. Необходимо, во-первых, формировать средства и способы самостоятельного продвижения ученика в учебном предмете, во-вторых, инициировать внешкольные и внеурочные образовательные достижения школьников, в-третьих, обогащать педагогический и управленческий арсенал, в-четвертых, создавать условия институциональной гибкости и пластичности образования»¹.

Вместе с тем нам представляется необходимым при осуществлении комплексной модернизации экспертно и содержательно удерживать исходную рамку гуманистической позиции как методологический стержень реформы. Важно найти механизмы общественной экспертизы нового качества образования на предмет его гуманистической направленности и целенаправленно поддерживать практику гуманизации социальной и педагогической реальности.

Проведенный теоретико-методологический анализ современных педагогических, психологических, социологических исследований, направленных на выявление условий гуманизации социальной и педагогической реальности, и наши опытно-экспериментальные исследования, осуществленные в 2009–2011 годах на базе муниципальных систем образования города-курорта Геленджика и Ленинградского района, позволили выделить критерии гуманизации социальной и педагогической реальности. В рабочем определении гуманистически ориентированная

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (макет) / под ред. А.И. Адамского. М., 2008. С. 3.

социальная и педагогическая реальность – это особая социокультурная среда, ориентированная на всестороннее развитие разнообразного потенциала ее субъектов, взрослых и детей. В комплексе условий социокультурной среды, направляющих такое развитие, психологи и педагоги выделяют ситуации незавершенности или открытости социальной реальности (в отличие от жестко заданных и строго контролируемых); направленность реальности на стимулирование субъектов к постановке и разрешению множества вопросов (социальных проблем); побуждение к созданию средств и инструментов, используемых для последующей социальной творческой деятельности; стимулирование активности, ответственности и независимости субъектов; внимание к опыту и интересам субъектов социальной и педагогической реальности со стороны местных органов власти муниципального образования.

Нами обоснован следующий перечень критериев гуманизации социальной и педагогической реальности территориальных образований, который прошел свою апробацию в ходе трехлетнего социального эксперимента:

1. Индивидуализация социокультурной среды (соответствие условий индивидуальным потребностям субъектов, возможность выбора индивидуальной социальной и образовательной траектории).

2. Единство и равнозначность репродуктивного и продуктивного (традиционного и инновационного) в социокультурном пространстве. Речь идет о двух взаимодополняющих направлениях в моделируемой социальной и педагогической реальности: с одной стороны, усвоение и соблюдение позитивных гуманистически ориентированных социальных норм, с другой – преодоление и разрушение имеющихся негативных социальных стереотипов и шаблонов, инновационное преобразование социокультурного пространства.

3. Активная роль субъекта в социокультурной среде как ее творца. Побуждение субъектов к активному и самостоятельному социальному, личностному и профессиональному самоопределению и удовлетворению социокультурных и образовательных потребностей.

4. Высокая степень мотивированности субъектов в социальной реальности на каждом этапе деятельности. Реализуется за счет различных способов привлечения субъектов социокультурного пространства к социальному творчеству: социальных акций, инициатив, организации волонтерской деятельности.

5. Эмоциональная включенность субъекта в социальную и педагогическую реальность, которая реализуется через создание в социуме позитивной атмосферы, особого психологического климата сотрудничества.

6. Включенность субъектов в разнообразные виды продуктивной, социально и личностно значимой деятельности как средство взаиморазвития субъекта и окружающей его социокультурной среды, определяющей возможности и направления развития совместной деятельности субъектов, характер избираемых ими целей и способов взаимодействия.

7. Формирование опыта жизнедеятельности субъектов социальной реальности в условиях выбора реализуется через вариативность и гибкость социокультурной среды, актуализацию автономности личности в выборе индивидуальных систем деятельности и отношений.

Гуманизация педагогической реальности школы предполагает утверждение субъектной позиции учащихся и учителей в образовательном процессе, признание

учащихся субъектами саморазвития и образовательной деятельности. Мера развития человека, ребенка должна стать мерой качества работы педагога и образовательной системы в целом. Помогать растущему человеку найти свой личный смысл в жизни, создавать благоприятные условия для того, чтобы с детских лет его быт и общение с другими людьми, взаимодействие с окружающим миром были достойны человека – это и значит выполнять главное предназначение воспитателя.

Особый интерес представляет исследование существующих барьеров гуманизации образования. Теоретические аспекты этой проблемы изложены в книге «В поисках гуманистической реальности», в которой оцениваются перспективы становления гуманистической реальности в российском образовании¹. Эмпирическое исследование барьеров гуманизации пространства детства нами было проведено на основе экспертного анализа около 500 эссе, написанных студентами социологического профиля (бакалавриат и первый курс магистратуры) Кубанского государственного университета².

Все барьеры гуманизации образования вчерашние школьники, а в настоящее время студенты условно разделяют на объективные и субъективные. К объективным барьерам они относят препятствия, порождаемые государством, системой образования, экономическими условиями, социальной ситуацией в обществе, т.е. не зависящие от участников процесса и существующие как данность. Субъективные барьеры связаны с непосредственными участниками процесса образования – учениками, педагогами, родителями.

Прежде всего студенты относят к барьерам неукорененность в нашем обществе гуманистических ценностей, подчеркивая, что человек и человеческий потенциал не стали для нас высшей ценностью. Приведем фрагмент текста из работы студентки третьего курса отделения психологии: «Современное общество постулирует гуманистическую позицию каждого человека, отличающуюся любовью к людям, заинтересованностью ими, толерантностью, признанием человека как самоценности, развитого самосознания людей и так далее. На сегодняшний день лидирующую позицию во многих гуманитарных науках занимает именно гуманистический подход. Но при этом я задаюсь вопросом: а реализуется ли гуманистическая реальность в нашей действительности? Сегодняшняя реальность такова, что в какой-то момент можно действительно увидеть в ней отражение принципов гуманизма, но чаще – не видеть их вовсе».

Вот еще один фрагмент эссе, написанного магистрантом. При этом ситуация осмысливается уже на другом уровне, четко заявляется позиция: «Еще один барьер представляет собой оторванность декларируемых ценностей от объективной действительности. Как бы ни старались педагоги внедрять идеи гуманизма – общество противоречит им. Действительность предлагает людям ситуации, которые зачастую не предполагают компромиссов. И стремление отталкиваться от гуманистических ценностей, готовность принимать на себя ответственность за других и за будущее общества, поступать независимо от частных обстоятельств и ситуаций и преобразовывать себя как гуманную личность, соприкасаясь с реально-

¹ В поисках гуманистической реальности : сб. науч. тр. / под науч. ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2007.

² Бедерханова В.П. Барьеры гуманизации пространства детства // Психол.-пед. и социальные проблемы гуманизации пространства детства : сб. науч.-метод. материалов / сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова. М. : АНО «ЦНПРО», 2011. С. 21–25.

стью, быстро ломается под натиском противоречий: «хочу – должен», «выгодно для меня – правильно, справедливо».

Студенты по свежим впечатлениям своего школьного опыта пишут о том, что гуманистические ценности в образовании только декларируются, а на деле поддерживаются лишь единицами. Программа образования все больше регламентирует и задает курс на обучение, а не развитие ребенка и меньше оставляет свободы педагогам в их деятельности. Многие с горечью пишут о том, что все чаще господствует унифицированный подход и требования унифицированного мышления: и правда, в какой школе сегодня ценят собственное мнение ученика по поводу того или иного литературного произведения, а не навязывают главную его мысль и чувство произведения? Механическая подготовка к сдаче экзаменов оставляет без внимания проблемы развития личности.

Не обходят стороной студенты недостаточное финансирование образования, рассматривая его как следствие того, что педагоги берут на себя больше нагрузок и им не остается времени на саморазвитие и отдых, по этой же причине способные и инициативные люди отказываются идти в педагогику.

Самое большое количество барьеров в представлении студентов связано с педагогами. И это объяснимо: собственный опыт детской жизни еще достаточно ярок. Отмечают (в авторских формулировках) «незнание многими учителями основ и принципов педагогики гуманистического направления», «неправильное толкование принципов гуманистического подхода в образовании», «отсутствие времени у учителя узнать и понять каждого ученика, уделить каждому внимание», «отсутствие желания выкладываться и больше тратить энергии на работу в силу профессионального выгорания и постоянного нервного напряжения», «личностные особенности педагогов, их бессознательное стремление к доминированию и садизму», «вынужденность работать при нежелании быть педагогом и отсутствии любви к детям», «предвзятое отношение (в некоторых случаях даже зависть) к нетрадиционному, неформальному обучению», «разобщенность между педагогом и родителями, несогласованность их действий и влияний на ребенка». «Ценностные идеалы как педагогов, так и семей, в которых воспитываются обучающиеся, далеки от гуманистических», – замечают студенты.

Барьером гуманизации реальности выступает также авторитарный и популистский стиль педагогического общения. Сам контекст подобного взаимодействия не предполагает в своей основе гуманистической направленности, так как сущность гуманистической педагогики – плюралистическое открытое образование, желание и возможность выдвижения своих идей.

В своих высказываниях студенты опосредованно фиксируют мысль о главном парадоксе педагогического существования: педагог может состояться как представитель гуманистической позиции только тогда, когда научится в каждый момент своего профессионального бытия преодолевать собственную «педагогичность». Иначе говоря, при выборе пути педагогу приходится постоянно сталкиваться, бороться и преодолевать все довлеющие над его сознанием стереотипы, которые накапливались в авторитарной системе образования веками и закреплялись в профессиональном опыте в виде норм поведения, общения, мышления и деятельности. Они-то и являются его главными барьерами.

Исследования продуктивности педагогической деятельности педагогов разного уровня мастерства, проведенные Н.В. Кузьминой, показали, что более

высокий уровень возможен при условии изменения у педагога системы ценностей. Она как бы переадресуется с «ценного для меня» на способы выработки системы ценностей самих учащихся. Подлинно профессиональная педагогическая позиция формируется в условиях своеобразного самоотречения педагога: главный результат педагогического труда не в том, что и как я говорю и действую, а в том, как помочь ученику мыслить, вести себя и действовать, каких результатов достигать и как их добиваться.

Общение взрослого с ребенком часто превращается в монологическое не столько вследствие изначальных авторитарных установок, сколько благодаря тому, что ребенок, естественно стремясь к наиболее легкому, короткому познанию мира, апеллирует к взрослому как к авторитету, а тот занимает ролевую позицию, становясь транслятором готовых образцов опыта и тем самым закрывая свою собственную личность от опыта нового, от других, а значит, и от самого себя, что останавливает его саморазвитие, рост профессионального творчества и мастерства.

Не случайно критичное отношение студентов и к ученикам. Они считают, что «не все готовы прикладывать максимум усилий и ресурсов, так как легче отнестись к процессу обучения формально», отмечают «отсутствие желания развиваться», «боязнь выделиться и показать свои таланты и достижения», «боязнь свободы и ответственности», «личные особенности, такие, как низкая самооценка, пассивность, неуверенность, ригидность и т.д.». Многие делают вывод, что ученикам «учеба представляется тяжелой обязанностью, а не открытием для себя нового и познания себя. Ребенок учится не потому, что хочет, а потому, что должен или так хотят его родители».

Большинство студентов считают, что нельзя назвать какую-либо группу барьеров более или менее важной и определяющей, но все-таки подчеркивают, что преодоление барьеров невозможно без принятия гуманистических ценностей обществом в целом и каждым ее членом в отдельности. При этом их высказывания не лишены оптимизма: «Гуманистическое образование будет существовать, пусть единично, локально, усилиями отдельных педагогов, но будет. Потому что всегда будут люди, занимающие активную субъектную позицию в жизни».

Факторный анализ позволил нам выделить три группы барьеров, препятствующих становлению гуманистической позиции педагогов.

Первая группа барьеров – *нормативные*, связанные с организацией профессиональной среды, профессионализмом руководителей, качеством управления образовательной системой. К ним относятся:

- отсутствие рефлексивно-инновационной среды и благоприятного эмоционального климата в социальной и педагогической реальности;
- отчужденность участников образовательного процесса от его целей и содержания;
- изоляция участников образовательного процесса от его проектирования;
- отсутствие обратной связи о состоянии, развитии, трудностях и проблемах всех членов образовательного процесса;
- отсутствие в социально-педагогическом сообществе личностных ценностей и смыслов;
- управление по «вертикальному принципу», организация личного опыта жизни и работы самих взрослых в условиях зависимости и безынициативности;

– закрытость образовательной системы, ориентация управления на внешний контроль и инспектирование.

Правовым барьером гуманизации педагогической реальности выступает действующий базисный учебный план-2004, жестко нормирующий содержание и формы общего образования. Работа в предписываемом им режиме не соответствует задачам гуманизации социальной и педагогической реальности.

Вторая группа барьеров – *социокультурные*, представленные в ценностных основаниях современной социальной реальности, препятствующие ее гуманизации. Это:

– отсутствие необходимых условий для самоопределения, самореализации, личностного развития;

– стремление к достижению результатов известными способами, недопущение риска;

– конформность социальной среды, приспособленчество субъектов и их неспособность отстаивать свое мнение, противостоять сложившимся социальным стереотипам;

– социальное неодобрение творчества, воображения, фантазии;

– преобладание жестких ролевых стереотипов в социальной и педагогической сферах;

– неготовность субъектов социальной реальности к изменению точки зрения, собственного мнения;

– преклонение перед существующими в социуме и культуре авторитетами.

Третья группа барьеров – *психологические, или личностные*. Это внутренние барьеры, связанные с недостаточным уровнем самосознания педагога, неприятием им основных гуманистических ценностей, неразвитостью рефлексивных и проектировочных способностей:

– отсутствие потребности в личностном саморазвитии;

– неприятие самого себя и ребенка как ценности, отсутствие веры в возможности и способности человека;

– неспособность открыто выражать свои чувства, установка на ролевое поведение в контексте «долженствования» и соответствия чужим ожиданиям, эмоциональная черствость;

– неспособность к взаимодействию, открытому общению, договору;

– безответственность за процесс и результаты собственной деятельности;

– невладение педагогическими технологиями индивидуальной и групповой работы;

– неготовность педагога выступать источником опыта творческой деятельности, к которому всегда можно обратиться за помощью;

– неготовность педагога создавать психологический климат доверия между участниками образовательного процесса;

– негативное отношение к педагогической профессии.

Таким образом, построение инновационной системы обучения педагогов для гуманистических систем образования эффективно только в том случае, если образовательный процесс имеет соответствующее содержание, разворачивается в адекватных этой системе методах и формах, обеспечивающих личностно ориентированный подход, создание рефлексивно-инновационной среды, диалогизацию и т.д., и решает две взаимосвязанные задачи: развитие гуманистической позиции педагогов и обучение их технологиям, позволяющим работать в этой парадигме.

Обучение и воспитание как педагогические процессы призваны поддерживать внутреннюю активность человека и обеспечить его образование. В рамках гуманистической парадигмы обучение трактуется как «целенаправленное влияние на развитие информационно-операционной сферы человека», а воспитание – как «целенаправленное влияние на развитие мотивационно-ценностной сферы человека» (в определениях С.Д. Полякова)¹. В гуманистически ориентированном образовании учащемуся помогают «обрести себя», «самоопределиться», «саморазвиваться», т.е. не принимать единую для всех «форму», не брать одни общие лекала «модели личности», а войти в мир культуры в индивидуализированной форме.

Обобщая изложенные идеи гуманистической педагогической парадигмы, выделим следующие принципы гуманистического образования:

- свобода как возможность для учащихся реализовать свой внутренний потенциал в соответствии с собственной волей и потребностями в саморазвитии;
- свобода выбора как право ребенка реализовывать субъектность через самоопределение в принятии решений;
- использование мотивационных ресурсов образования как приоритет внутренних побудителей деятельности учащихся перед внешними стимулами;
- отказ от всех форм манипуляции ребенком, в том числе от наказаний и отметок;
- развитие опыта как средства личностного роста и включения ребенка в существующую культуру;
- индивидуальное целеполагание как проектирование личных целей учениками в ходе образовательной деятельности.

Обобщенными императивами для построения гуманистически ориентированного образования в условиях современной инновационной школы являются:

- введение в учебный план дисциплин по выбору учащихся, построение нелинейного расписания;
- обогащение образовательной среды школы за счет активного взаимодействия с местными культурными центрами – музеями, домами творчества, библиотеками и т.п.;
- внедрение системы продуктивной учебно-производственной и проектной практической деятельности;
- активное использование современных информационно-коммуникационных технологий;
- открытость образовательного пространства школы, участие школьников в моделировании в микросоциуме новых способов жизнедеятельности, общения и ролевого поведения;
- расширение сферы непосредственного личного общения учащихся с носителями социального опыта.

Гуманистически ориентированный учитель развивается вместе со своими учениками. Он признает личный опыт и умения учащихся. Он видит свою цель не в том, чтобы обучать, а в том, чтобы помочь ребенку реализовать себя в деятельности. Он опирается на интересы и мотивы учеников и помогает реализовать их в классной и внеклассной деятельности. Такой учитель легко устанавливает положительный контакт с детьми и подростками и работает с ними в единой коман-

¹ Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. М., 1996. С. 10.

де. Его выпускники имеют навыки самоорганизации и саморазвития, способны свободно и самостоятельно определять свое настоящее и будущее.

Список использованной литературы

1. Бедерханова, В.П. Барьеры гуманизации пространства детства [Текст] // Психол.-пед. и социальные проблемы гуманизации пространства детства : сб. науч.-метод. материалов / сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова. – М. : АНО «ЦНПРО», 2011. – С. 21–25.
2. В поисках гуманистической реальности [Текст] : сб. науч. тр. / под науч. ред. В.П. Бедерхановой. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2007.
3. Куртц, П. Гуманизм и скептицизм – парадигмы культуры третьего тысячелетия [Текст] // Возможность невозможного: планетарный гуманизм для России и мира. – М., 2001.
4. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания: опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики [Текст]. – М., 1996.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (макет) [Текст] / под ред. А.И. Адамского. – М., 2008.

М.В. Дюжакова

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Статья посвящена особенностям развития педагогического образования в условиях расширяющихся миграционных потоков. Концепция поликультурного образования определяет основные направления адаптации детей-мигрантов в новом поликультурном образовательном пространстве, позволяет выделить возможные пути решения создавшихся ситуаций в педагогическом образовании, связанных с образованием детей-мигрантов.

педагогическое образование, поликультурное образование, поликультурное образовательное пространство, дети-мигранты, миграционные процессы.

Интенсивное развитие миграционных процессов в России в последние десятилетия обусловило формирование концепции поликультурного образования на российском образовательном пространстве.

Поликультурное образование подразумевает формирование нового мышления, которое принимает многообразие не только как жесткую необходимость, но и как достижение, как богатство, как формирование глубинных психологических оснований понимания иной культуры как реальности, которую надо не просто принять как неизбежность, но понять как значимую реальность.

В связи с этим возникла настоятельная необходимость в разработке теоретических основ работы с детьми-мигрантами, включающей содержание обучения и инновационные технологии педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. С конца 1990-х го-

дов в отечественной педагогике формируются базовые идеи поликультурного (мультикультурного) образования. Впервые они были сформулированы в отечественной научной школе Е.В. Бондаревской, а затем – И.В. Бабенко, О.В. Гукаленко, Л.М. Сухоруковой и другими. Исследования Е.В. Бондаревской показывают, что необходима культура интеллектуального общения, представляющая собой синтез взаимодействия двух ролевых функций в обществе – средства гармонизации национальных отношений и способа связи с мировой цивилизацией. Ни один вариант культуры не может существовать самостоятельно. Все культуры развиваются в общем диалоговом пространстве, обеспечивающем взаимопереход, одновременность, осмысленность¹.

Культура мигрантов развивается только на грани культур, в диалоге с другими культурами, когда одна актуализируется в ответ на вопрос другой. Культура – это всегда проецирование собеседника в иной культурной среде².

Проблемы поликультурного образования являются необходимым условием использования этнопедагогики и этнопсихологии.

В условиях поликультурного образовательного пространства человек оказывается на рубеже культур и перед ним встают две важнейшие лично значимые проблемы – сохранение своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде.

Поликультурное образование – это процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной (русской) и мировой культур в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде.

Поликультурное образовательное учреждение – это не просто институт формирования знаний, умений, навыков и организации воспитательного влияния педагогов на учеников, а пространство их совместной жизнедеятельности, в котором осуществляется соединение общекультурного, социального, собственно образовательного и личного начал.

Реализация идеалов поликультурного образовательного пространства предполагает воспитание в детях чувств толерантности, отзывчивости, открытости, доброжелательности, терпимости, формирование у них умений разбираться в своем внутреннем мире, навыков самоанализа, позитивной я-концепции, социальной активности, уверенности в своих силах, способностей к самовыражению и межкультурному диалогу, умения слушать и говорить, спорить, не ссорясь, в поисках истины.

Традиции поликультурного образования позволяют выделить следующие основные направления его развития:

– включенность идей гуманизма в воспитание и образование (философско-образовательное направление, реализующее идеи Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, С.Л. Франка);

– лично ориентированный подход к развитию, воспитанию и образованию детей-мигрантов (Е.В. Бондаревская);

– педагогика свободы как теоретико-методологическая основа развития детей-мигрантов в поликультурном пространстве (О.С. Газман, О.В. Гукаленко).

¹ Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов н/Д, 1997.

² Библер В.С. Культура: диалог культур // Вопр. филос. 1989. № 6. С. 33–38.

Особенно ценны для российской педагогики идеи мультикультурализма, в частности, признание общечеловеческих ценностей, развитие национально-культурной идентичности, обеспечение в учебном процессе и в процессе социальной адаптации культурной и языковой подготовки в поликультурной социально-образовательной среде, поддержка индивидуальности детей-мигрантов в условиях ненасильственного гуманистического развития.

Среди центральных понятий поликультурного образования – педагогические технологии работы учителей с детьми-мигрантами. К ним относятся: выделение данной категории учащихся, обращенность в работе с детьми-мигрантами к гуманистической педагогике, необходимость межкультурной адаптации, проявления кризиса социальной идентичности, развитие ролевых установок и поведенческих характеристик детей-мигрантов и беженцев. Педагогическая деятельность в отношении детей-мигрантов включает в себя единство этнических и общечеловеческих ценностей, реализацию принципов индивидуального и дифференцированного подходов.

Не следует забывать, что большую роль в гармоничном развитии адапционных отношений, как отмечали еще В.А. Соловьев и Н.А. Бердяев, играют овладение национально-культурными ценностями нового места проживания, осознание гармоничности общечеловеческого, национального и интернационального, усвоение культурных достижений других народов.

Анализ проблем, с которыми сталкиваются мигранты при смене места жительства, позволяет выделить следующие их группы: правовые, лингвистические, социальные, культурологические, религиозные, педагогические.

Правовые проблемы. Для обеспечения правовой основы прибытия на новую территорию в марте 1995 года принимаются Законы Российской Федерации «О беженцах», «О вынужденных переселенцах», «Об упорядочении миграционного процесса», определившие пути финансирования обустройства вынужденных переселенцев и их статус.

Поскольку многонациональный миграционный поток может нести опасность для социально-политической стабильности в регионах, принимаются дополнительные постановления по вопросам урегулирования миграционных процессов. Например, во исполнение Постановления Правительства РФ от 03.02.1994 № 53 «Об увеличении численности работников территориальных органов Федеральной миграционной службы России» было принято Постановление «О создании зональных отделений миграционной службы в регионах». Принятие этого постановления было целесообразно, так как численность вынужденных переселенцев и беженцев быстро увеличивалась и осуществлять контроль по их приему и обустройству становилось все сложнее. В итоге были созданы несколько зональных отделений миграционной службы, осуществлявших контроль за использованием средств, выделяемых беженцам и вынужденным переселенцам на строительство жилья и создание новых рабочих мест. Несмотря на дополнительные расходы бюджета, деятельность зональных отделений, в том числе по выявлению нелегальных мигрантов, была достаточно эффективной.

Социальные проблемы. Вынужденные переселенцы привносят в образ жизни коренного населения новое, воспроизводящее их собственные социокультурные традиции, но чуждое принимающей общности.

В исследовании А.В. Дмитриева описываются некоторые стандарты социального поведения, характеризующие взаимоотношения мигрантов, объединенных в некоторые социальные общности, например диаспоры, и коренного населения. Автор, в частности, отмечает, что «если коренная поселенческая общность скреплена сильными внутренними социальными связями, она может успешно противостоять угрозам своей социокультурной целостности, самой обеспечивать собственную безопасность. Слабая, неструктурированная общность принимающего населения перед сплоченной, активной, этнически однородной, сильной своими родственными и земляческими связями общностью переселенцев оказывается малозащищенной. Молодые не смиряются, но и не отстаивают свои права, а просто уходят от проблем. Оставшиеся либо смиряются, либо безуспешно апеллируют к органам власти»¹.

Культурологические проблемы. В условиях поликультурного образовательного пространства человек оказывается на рубеже культур и перед ним встают две важнейшие лично-значимые проблемы – сохранение своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде.

Практически все мигранты иной национальности, нежели местные жители, сталкиваются с проблемами культурной идентичности. Для мигрантских сообществ характерно стремление не просто выжить в новых условиях, но и сохранить собственную духовную традицию, так как культура есть форма существования человека, его образ жизни.

Социокультурная идентичность обычно связывается с культурной традицией, главным образом культурным наследием, передающимся от поколения к поколению и воспроизводимым в определенных обществах и социальных группах в течение довольно длительного времени. В качестве традиций выступают определенные культурные образцы, институты, нормы, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.п. Традиции присущи самым разным областям культуры, но наиболее важны они в религии и языке.

Переезд в страну другого языка не означает, однако, исключения родного языка из своей жизни. Возможность адаптации исключена, если человек порывает связи с национальной культурой, в среде которой он сформировался и осознал себя как личность. «Только сохранив в неприкосновенности присущие ему традиции национальной культуры, он будет принят в другой культуре, проходя в глазах других все звенья диалогической интенциональности: от «оно» («иной», «чужой») до единства «я» – говорящего и слушающего, собеседников», – отмечают С.К. Бондырева и А.А. Мурашов².

Адаптация к социуму, в среде которого предстоит жить, с сохранением своего неповторимого этнокультурного облика и системы индивидуальных психологических предпочтений, самоидентификация человека – вот что лежит в основе диалога культур, этнокоммуникации. В условиях миграционных процессов, принимающих зачастую этническую окраску, проблематику культурной идентичности продуктивно рассматривать в рамках концепции культурного плюрализма. Здесь нельзя решать проблемы культурной идентичности и диалога культур ис-

¹ Дмитриев А.В. Миграция: конфликтное измерение. М. : Альфа-М, 2007.

² Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному : учеб. пособие / сост. С.К. Бондырева, А.А. Мурашов. М. : МОДЭК, 2007.

ключительно на федеральном уровне, чрезвычайно важно учитывать специфику каждого региона, принявшего мигрантов.

Лингвистические проблемы. Языковое многообразие – самое достоверное отражение культурного многообразия. Русский язык – мощный фактор интеграции, особенно для славянских народов. Однако, чтобы установить диалог, знания одного языка общения явно недостаточно, отмечают С.К. Бондырева и А.А. Мурашов¹. Отношение к своему национальному языку и к русскому языку у жителей разных стран различно. Общность языка еще не может обеспечивать общность культуры. Так, к примеру, один и тот же язык будет различным в мировидении русского и азербайджанца. Для интеграции системы представлений, связанных с избранным языком межнационального общения (в данном случае это государственный язык), необходимо создание педагогических, психологических и культурологических условий для установления полноценного межкультурного диалога, а не просто общения.

Необходимо помнить, что мигранты не только осваивают государственный язык, но и владеют своим родным языком. Таким образом, лингвистическая проблема – это проблема двуязычия. Язык – не только средство общения между человеческими группами, но и форма выражения различных культур. А поскольку культуры широко разнятся между собой, то при дискриминации двуязычной ситуации и дистанции между языками возникает культурная дистанция между языковыми группами. Знание второго языка позволяет разным этносам избегать недопонимания, недоразумений в общении и взаимодействии. И если ребенок-мигрант намерен обучаться в общеобразовательной школе в России, прежде всего он нуждается в помощи по изучению русского языка.

Религиозные проблемы. Одна из самых сложных и тонких проблем, часто являющихся источником непонимания, неприязни и даже вражды, – проблема религиозного разнообразия. Вынужденные переселенцы и беженцы чаще всего являются выходцами из республик Закавказья, Северного Кавказа и Средней Азии, не относящимися к представителям коренной нации и исповедующими иную религию. Организация учебной и внеучебной деятельности в школе требует знания основных канонических различий различных религий, представленных на конкретной территории.

Педагогические проблемы. Наиболее типичные трудности детей связаны с отличием программ обучения от привычных им, с языковым барьером, длительным перерывом в учебной деятельности, потерей личностного статуса по отношению к педагогам и сверстникам, необходимостью установления новых ролевых отношений. В результате наблюдаются общее состояние тревожности и психологического недоверия детей к действиям школьной администрации, наличие негативных стереотипов, трудности адаптации к новому окружению и изменившимся требованиям к процессам образования и воспитания.

Негативная позиция родителей-переселенцев стимулирует неуважительное отношение детей к учителям, атмосферу вседозволенности и безнаказанности. Уровень общей образовательной подготовки детей переселенцев невысок, поэтому они сразу же оказываются в группе отстающих нарушителей дисциплины со всеми вытекающими отсюда последствиями. Чрезвычайно серьезна проблема неприятия, изоляции школьников-мигрантов. Особые трудности проблемы испы-

¹ Коммуникация...

тывают подростки, поскольку их проблемы усиливаются объективными возрастными сложностями. «Иными», как известно, они считают не только представителей других этносов; «иными» для них становятся ровесники, не готовые к взаимодействию, которое в этом возрасте ценится чрезвычайно высоко. Одним из факторов готовности к взаимодействию является владение языком, понимание его речевых тонкостей, распространенных в данной среде. И поэтому, как отмечают С.К. Бондарева и А.А. Мурашов, «иностронец» будет охотно принят в коллектив, если «его ценности близки тем, которые доминируют среди сверстников; он владеет навыками межличностной коммуникации»¹.

Нельзя не учитывать также новых темпов взросления детей и более выраженного их стремления к самоутверждению, когда, с одной стороны, этнический компонент становится одним из наиболее действенных средств такого самоутверждения, а с другой – четко проявляется потребность в приобщении к большому новому пространству, миру, где существует огромное количество притягательных объектов.

Ребенок-мигрант, живущий под влиянием мигрантской субкультуры и наталкивающийся ежедневно на культуру большинства, находится в сложной кризисной ситуации: независимо от того, решила ли (и имеет ли возможность) его семья окончательно поселиться в этой стране, относится ли он ко второму и даже третьему поколению мигрантов, для здорового развития его личности необходимы достижение им позитивной этноидентичности и на этом фоне становление этнотолерантности. В этом огромную роль играет педагогическая поддержка ребенка при выборе этноидентичности в форме занятий родным языком и религией, включения в содержание образования в детском саду и школе национальных культурных архетипов – сказок, песен, игр и т.п. Все это способствует развитию языка общения между детьми доминирующей культуры и культуры меньшинства, ускоряет интеграцию ребенка в новую культуру.

Выявленные проблемы позволяют выделить следующие возможные пути решения сложных ситуаций, связанных с образованием детей-мигрантов:

- развитие средствами коммуникации нового уровня культуры в многонациональном сообществе;
- разработка адаптационно-образовательных программ;
- интеграция детей-мигрантов в общество посредством образования;
- обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой адаптации;
- создание условий для сохранения детьми-мигрантами собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой;
- учет порога ментальности при соприкосновении различных культур;
- подготовка учителей, ориентированных на работу с детьми-мигрантами, способных к организации диалога культур.

Особенно ценно межкультурное образование именно в детском возрасте, так как данный период характеризуется высокой чувствительностью к формированию позитивных установок в межкультурном общении и развитию межкультурной компетентности.

¹ Коммуникация...

Список использованной литературы

1. Библер, В.С. Культура: диалог культур [Текст] // Вопр. филос. – 1989. – № 6. – С. 33–38.
2. Бондаревская, Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы [Текст]. – Ростов н/Д, 1997.
3. Дмитриев, А.В. Миграция: конфликтное измерение [Текст]. – М. : Альфа-М, 2007.
4. Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному: Учеб. пособие [Текст] / сост. С.К. Бондырева, А.А. Мурашов. – М. : МОДЭК, 2007.

П.А. Хроменков

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
НА ОСНОВЕ МЕЖНАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ:
ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Использование базы межнаучных данных в учебно-познавательной деятельности студентов, построение межнаучных связей педагогики, являющихся основным элементом интегративной образовательной технологии, кардинально изменяют структуру и содержание высшего педагогического образования, обеспечивают подготовку профессионально компетентного учителя.

база межнаучных данных, интегративная образовательная технология, качество педагогического образования, межнаучная связь, межнаучные знания, обобщенные учебно-познавательные действия, будущий учитель.

Результаты обучения студентов на первой ступени высшего педагогического образования в соответствии с действующим образовательным стандартом убедительно показывают, что основной его проблемой является поиск путей подготовки профессионально компетентных выпускников бакалавриата, предполагающий, как нам представляется, решение двух ключевых задач: оценку потенциальных возможностей предусмотренного стандартом содержания педагогического образования на предмет формирования с его помощью профессионально-педагогических компетенций у студентов и разработку соответствующих образовательных технологий для его эффективной реализации.

К сожалению, педагогическая общественность все чаще констатирует следующий факт: состояние нынешней образовательной практики в педвузах таково, что значительную долю содержания педагогического образования составляет классический инвариант, во многом утративший свой образовательно-развивающий потенциал, придающий узкую одностороннюю направленность общепедагогической подготовке студентов – будущих учителей, дистанцирующий их собственно педагогические познания от знаний тех наук о человеке, которые в силу интегративной природы педагогической науки тесно взаимосвязаны с ней. В этих условиях рассчитывать на высокое качество профессионально-педагогической подготов-

ки бакалавров как меру ее соответствия требованиям образовательного стандарта, зависящее от степени их компетентности, не приходится. Только всесторонние знания студентов о человеке, межнаучные знания, формируемые на стыках взаимодействующих с педагогикой наук, могут обеспечить выработку их профессиональной компетентности, крайне необходимой в обучении, воспитании и развитии современных школьников.

Об этом писал великий русский педагог К.Д. Ушинский, который, рассматривая человека как предмет воспитания, доказал необходимость построения педагогической науки на основе ее множественных многосторонних межнаучных связей. Он показал, как теория педагогики, практика обучения и воспитания должны быть построены на использовании законов анатомии, физиологии, психологии, логики, философии, истории, права и других наук, будучи глубоко убежденным в том, что одних педагогических рецептов, советов и рекомендаций явно недостаточно для всестороннего развития человека. Разрабатывая теоретические основы отечественной педагогики, он выделил ее ключевую задачу, которая состоит в том, чтобы «извлечь из массы фактов каждой науки те, которые могут иметь приложение в деле воспитания, отделив их от великого множества тех, которые такого приложения иметь не могут, свести эти избранные факты лицом к лицу и, осветив один факт другим, составить из всех удобообозреваемую систему, которую без больших трудов мог бы усвоить педагог-практик и тем самым избежать односторонностей, нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания»¹.

Эта идея К.Д. Ушинского получила развитие в последующее столетие (конец XIX – начало XX века) и воплотилась в новой бинарной науке, возникшей на стыке педагогики и психологии, – педагогической психологии. Группа ученых – А.П. Нечаев, А.А. Крогиус, А.Ф. Лазурский, А.А. Щеглов, И.Р. Тарханов и другие – организовала первую в стране лабораторию и курсы, на которых учителя изучали актуальные проблемы педагогики школы на основе формируемых у них знаний в области анатомии, общей и частной физиологии, нервной и душевной патологии детского возраста, воспитания детей с отклонениями в умственном развитии, гигиены детского возраста, криминальной антропологии, истории педагогики, психофизиологии органов чувств и других наук о человеке. Полученные результаты послужили существенной предпосылкой для дальнейшего сближения и взаимопроникновения наук о человеке, для развития педологического учения, в русле которого были разработаны и апробированы уникальные методики для учителей и воспитателей, базировавшиеся на единстве анатомо-физиологического, медико-биологического, психолого-дефектологического и социально-педагогического подходов к целостному формированию личности школьника.

Однако официальная советская педагогика, не признав эти достижения, фактически «заморозила» идею о целостном обучении, воспитании и развитии детей на основе знаний, полученных за счет междисциплинарного подхода к изучению человека, и тем самым отодвинула ее в сторону на многие десятилетия. В то же время проблема межнаучного взаимодействия продолжала привлекать внимание ученых, благодаря чему были выявлены условия формирования межнаучных связей в области естественных, общественных и технических наук.

¹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Собр. соч. / ред. Е.Н. Медынский. М. ; Л. : АПН РСФСР, 1952. Т. 8–9. С. 29.

Лишь в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого столетия под руководством ученых-новаторов и прежде всего философов (В.П. Алексеев, Л.П. Буева, А.В. Воропаева, П.С. Гуревич, В.П. Зинченко, В.В. Давыдов, Б.Ф. Ломов, В.П. Казначеев, И.Т. Фролов, Б.Г. Юдин и другие) в связи с назревшей потребностью в комплексном подходе к изучению человека была возрождена идея межнаучных исследований в области человекознания и подготовлена теоретико-методологическая база для открытия в СССР Института человека.

В это время появилась первая монографическая работа академика В.И. Журавлева, посвященная проблемам межнаучной коммуникации в отечественной педагогике¹, и были проведены междисциплинарные исследования Р.А. Блохиной, Н.Ю. Бочаровой, А.И. Еремкина, Л.В. Загрековой, А.А. Измайловой, В.К. Кириллова, К.Ю. Колесиной, Н.А. Сорокина, Г.Ф. Федорца и других, результаты которых позволили, во-первых, систематизировать межпредметные связи педагогики в высшем образовании и, во-вторых, разработать теоретико-методологические основы междисциплинарного подхода к педагогическому образованию и тем самым приблизиться к осмыслению проблемы межнаучной коммуникации в современном педагогическом вузе и путям ее решения.

Вместе с тем результаты исследований обнаруживают факт ограниченности возможностей межпредметных связей педагогики в решении актуальных задач вузовского образования. Действительно, бессистемное (как правило) использование односторонних межпредметных и бинарных междисциплинарных связей в традиционном изучении курса педагогики, заданных в готовом виде, обеспечивает лишь расширение и обогащение собственно педагогических познаний студентов и не решает основную задачу – обеспечение интеграции педагогического образования, так как студенты, включаясь в образовательный процесс, не овладевают языками других наук о человеке, а поэтому в их сознании не вырабатывается межнаучная информация и не возникает механизм интеграции всесторонних знаний о человеке, что подтверждается результатами исследований этой проблемы в философии, теории информации (М.В. Волькенштейн, Р.С. Гиляревский, И.И. Гришкин, Б.Н. Макаровский, А.И. Михайлов, А.И. Черный), психологии (В.В. Давыдов, Л.П. Добраев, П.И. Зинченко, А.М. Иваницкий, А.Н. Леонтьев, П.В. Симонов) и в педагогике.

Интеграцию педагогического образования, как показали результаты нашего исследования, обеспечивает межнаучная коммуникация, которая понимается нами как совокупность познавательного, коммуникативного и информационного процессов, возникающих в открытой информационно-педагогической системе и обеспечивающих множественный и многосторонний поиск, многократный обмен разносторонней информацией о человеке и формирование в сознании студента межнаучной информации об изучаемом им педагогическом факте, явлении, процессе, системе. Структурными элементами межнаучной коммуникации в этой системе являются: преподаватели как субъекты интегративного образовательного процесса; студенты – субъекты межнаучной информации с присущими им информационно-познавательными потребностями, возникающими в учебной, научной и коммуникативной деятельности; науки о человеке; другие науки, взаимодействующие с педагогикой; множественные многосторонние межнаучные связи педагогики, носители межнаучной информации; научные документы и тексты как

¹ Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М. : Педагогика, 1990. 164 с.

потенциальные источники формируемой межнаучной информации; механизм перевода получаемой информации с языков отдельных наук на научный и учебный языки педагогики.

При этом под интеграцией педагогического образования мы понимаем оптимальный способ построения его содержания с помощью разработанных нами межнаучных конструкций – интегрированных учебных элементов, воплощающих всесторонние знания о человеке и интегративное формирование педагогического профессионализма (педагогических компетенций) на основе единства познавательного, информационного и коммуникативного процессов, обеспечивающих межзнанийное взаимодействие и, как следствие, интеграцию всесторонних знаний о человеке, овладение метаязыком, выработку качественно новых – межнаучных – знаний, формирование межнаучных понятий и обобщенных учебно-познавательных умений.

Содержательные межнаучные конструкции выступают основанием для классификации наук, взаимодействующих с педагогикой. Назовем их и соответствующие им науки.

1. Возраст и основные периоды жизнедеятельности школьника (аксиология, возрастная психология, геронтология, педиатрия, социология, юридические науки).

2. Филогенез школьника (антропология, археология, генетика, демография, история, лингвистика, онтопсихофизиология, социология, философия, этнография, этология).

3. Факторы развития личности: наследственность (антропология, возрастная физиология, генетика, нейролингвистика, онтогенетика, педиатрия, психофизиология, этология); среда (биология, география, демография, информатика, история, космология, правоведение, психология, сексология, социология, философия, экология); воспитание (аксиология, искусство, медицина, педагогическая психология, политология, правоведение, сексология, социология, физиология, экология, экономика, эстетика, этика).

4. Условия развития личности: деятельность (акмеология, возрастная физиология, геронтология, гигиена, логика, охрана труда, педиатрия, психология, экономика, экология, эргономика, юридические науки); общение (возрастная психология, дифференциальная психология, социология, социальная педагогика, социальная психология, общая психология, нейролингвистика, правоведение, этика).

5. Показатели развития личности: индивидуально-типологические особенности (антропология, астрология, валеология, медицина, нейролингвистика, психология, эстеziология); обученность (логика, медицина, праксиология, психология); воспитанность (аксиология, психология, социология, педология, праксиология, экология, экономика, эстетика, этика, этология).

В соответствии с разработанной системной классификацией наук, взаимодействующих с педагогикой, должна быть выполнена и классификация межнаучных связей, которые выступают индикаторами межнаучной коммуникации. Выявленное и исследованное нами множество межнаучных связей педагогики условно можно разделить на несколько типов в зависимости от направленности, функций, содержания, семантики, дидактического объема, времени действия, числа взаимодействующих источников, структуры и характера межнаучного взаимодействия.

Следует отметить, что реализация этого множества межнаучных связей в образовательном процессе способствует переходу от традиционной системы обучения к интегративной образовательной системе, в которой, во-первых, между студентом и множеством отобранных наук возникает многоканальный информационный процесс, обеспечивающий выработку у него межнаучных знаний в ходе аналитико-синтетической переработки информации, полученной им из множества научных источников в связи с решением учебных проблем. Во-вторых, между этими научными источниками всякий раз в связи с поиском недостающей информации и формированием в сознании студента более полной семантики возникают одно-сторонние, бинарные, триадные, множественные межнаучные связи. В-третьих, эти связи возникают в том случае, если информация, изначально полученная путем последовательного установления первичных межнаучных связей педагогики с каждым из них и их сочетанием, является семантически недостаточной. Реализуя последовательно и непрерывно свои информационно-познавательные потребности в поиске, получении и использовании необходимой информации, студент, переходя от одного источника информации к другому, устанавливает разные по типу межнаучные связи, отбирая те из них, которые удовлетворяют его потребностям.

Разумеется, количество и качество формируемой межнаучной информации, объем, своевременность получаемых содержательных семантик и их адекватность потребностям студентов в конкретной учебной ситуации, доступность потенциальных источников межнаучной информации, первичные (простейшие) знания языков взаимодействующих с педагогикой наук определяют качество организованной межнаучной коммуникации, а следовательно, интегративное формирование педагогического профессионализма и качество педагогического образования в целом.

Наличие множества наук о человеке и их непрерывное развитие (экспертным путем нами отобраны 33 науки, непосредственно взаимодействующие с педагогикой и образующие первичный, вторичный и третичный ряды в их классификации), постоянное увеличение числа первичных и вторичных научных документов, огромное множество научных текстов и фактическое незнание студентами – будущими учителями языков наук о человеке в век провозглашения гуманистической парадигмы на планете диктуют необходимость поиска такого способа внедрения межнаучной коммуникации в образовательный процесс вуза, при котором обеспечиваются их отбор, систематизация в соответствии с заданными межнаучными конструкциями, получение содержащейся в них информации по индивидуальным информационным запросам студентов непосредственно при проведении аудиторных занятий, овладение ими языками наук о человеке и метаязыковой культурой.

Поиск оптимальных путей решения этой задачи, продолжительная деятельность экспертной группы из преподавателей вузов, представляющих разные науки о человеке, многолетняя опытно-экспериментальная работа со студентами педагогических вузов России привели к необходимости разработки базы межнаучных данных о человеке и организации учебного научно-информационного центра – Банка межнаучных данных как сложной информационно-поисковой системы, обеспечивающей выход в любую информационно-поисковую систему, в том числе в Интернет. Разработка базы межнаучных данных – длительный и сложный процесс. Он включает разработку информационного, операционного и

проверочного массивов, которая выполняется в соответствии с межнаучными рубрикаторм, дескрипторным словарем и тезаурусом.

Для эффективного использования базы межнаучных данных – основного средства организации интегративной учебно-познавательной деятельности студентов – требуется разработка интегративной образовательной технологии. Результаты выполненной нами опытно-экспериментальной работы показывают, что технологизация педагогического образования на основе межнаучной коммуникации возможна путем использования информационно-поисковой, проблемно-ориентирующей и личностно ориентирующей технологий обучения, которые, дополняя друг друга, в совокупности составляют интегративную образовательную технологию. Мы установили, что эта технология не задается в готовом виде, а формируется в соответствии с информационно-познавательными потребностями студентов, уровнем усвоения ими собственно педагогических знаний, когнитивным стилем и умением переводить научную информацию с одного языка на другой, на научный и учебный языки педагогики.

Содержательную сторону интегративной образовательной технологии представляет интегративная учебно-познавательная деятельность студентов, минимальной структурной единицей которой выступает педагогическая задача с межнаучным содержанием. Ее мы определяем как заданную совокупность исходных педагогических данных, содержащих в открытой или скрытой форме объективированные межнаучные связи педагогики, на основе изучения которых возникает проблемная ситуация, разрешаемая путем целенаправленного поиска потенциальных источников формирования межнаучной информации, межнаучных знаний и обобщенных действий, необходимых для выполнения собственно педагогического требования. При этом нами разработаны и использованы следующие типы педагогических задач:

– решение которых основывается на поиске и использовании межнаучной информации, полученной путем построения простейших бинарных межнаучных связей педагогики;

– требующие полного и всестороннего объяснения фактов и явлений педагогической действительности и предполагающие межнаучную интерпретацию на основе поиска разносторонней информации, обогащающей познавательный опыт студентов (задачи с недостающими межнаучными данными);

– предусматривающие установление причинно-следственных связей изучаемого педагогического факта, явления, процесса, системы на основе межнаучного анализа природы их причин и следствий;

– основанные на прогнозировании возможных образовательных маршрутов личности школьника, содержащих собственно педагогические данные о нем, которые в процессе поиска информации в системе взаимодействующих с педагогикой наук приобретают целостный (межнаучный) характер;

– задачи-упражнения в операциях с межнаучными понятиями, выполнение которых формирует умения определять семантику, устанавливая функциональные границы и соотносить с собственно педагогическими понятиями. В процессе решения таких задач срабатывает интеграционный механизм формирования межнаучных знаний и овладения обобщенными учебно-познавательными действиями: удовлетворяются ранее сформированные и вновь формируемые потребности в поиске межнаучной информации; осуществляется аналитико-синтетическая обработка по-

лученной информации (оценка, многомерное измерение, селекция и самоконтроль); происходит включение полученной информации в связь с наличным собственно педагогическим знанием; выполняется перевод межнаучной информации на учебный язык педагогики; вырабатывается алгоритм выполнения предстоящего действия, принимается и реализуется решение, адекватное исходному требованию задачи.

Для того, чтобы решение задач с межнаучным содержанием было эффективным, необходимо соблюдать следующие проверенные нами на практике условия:

– содержание задачи должно удовлетворять основным критериям и показателям построения учебных и проверочных (критериальных) задач и восприниматься «решателем» (студентом) проблемно, т.е. в нем частично или полностью должны отсутствовать необходимые данные других наук о человеке;

– исходные данные, определяющие поиск всесторонней информации об изучаемом педагогическом факте, явлении, процессе, системе, подвергаясь аналитико-синтетической обработке, должны быть осознаны студентом как однозначно соответствующие требованию задачи, которое, в свою очередь, должно обеспечивать актуализацию собственно педагогических знаний, ранее усвоенных межнаучных знаний и способов решения подобных задач;

– предлагаемые для решения на разных уровнях организации интегративной учебно-познавательной деятельности задачи должны составлять систему (серию), охватывающую исследованные экспертным путем межнаучные связи и базисные блоки формируемой межнаучной информации;

– задача должна быть рассчитана на соответствующий уровень готовности «решателя»: на наличие определенных собственно педагогических знаний, опыта познавательной и исследовательской деятельности, владение научными языками и умение переводить информацию на учебный язык педагогики.

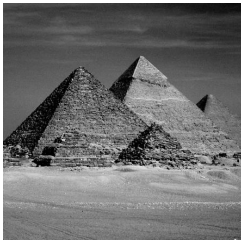
Приведение содержания педагогического образования студентов в соответствие с потребностями учебно-воспитательного процесса в школе путем выделения в нем базисного инварианта – межнаучных конструкций, разработка и внедрение интегративной образовательной технологии в образовательный процесс вуза обеспечат выработку у выпускников бакалавриата профессионально-педагогических компетенций на основе межнаучной коммуникации на качественно новом уровне.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст]. – М. : Наука, 2000. – 350 с.
2. Гуревич, П.С. Проблема целостности человека [Текст]. – М. : ИФ РАН, 2004. – 176 с.
3. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования [Текст]. – Ростов н/Д : РГПУ, 2000. – 440 с.
4. Журавлев, В.И. Педагогика в системе наук о человеке [Текст]. – М. : Педагогика, 1990. – 164 с.
5. Кедров, Б.М. Взаимодействие наук: Теоретический и практический аспекты [Текст]. – М. : Мысль, 1984. – 320 с.
6. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1996. – 304 с.

7. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. / ред. Е.Н. Медынский. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1952. – Т. 8–9.

8. Фролов, И.Т. О человеке и гуманизме [Текст] // Фролов И.Т. Избр. тр. : в 3 т. – М. : Наука, 2003. – Т. 3. – С. 642–677.



Методология историко-педагогического познания

Г.Б. Корнетов

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В ПОИСКАХ ПРЕДМЕТА ИССЛЕДОВАНИЯ

Автор пытается определить и осмыслить категории объекта и предмета историко-педагогического исследования, рассматривая их в контексте педагогической деятельности и педагогической реальности. Отмечается, что в таких исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью оказывается часто весьма нечеткой, размытой, неопределенной.

история педагогики, предмет истории педагогики, объект истории педагогики, педагогическая реальность, педагогическая деятельность.

В конце XX столетия отечественными исследователями были предприняты попытки системно осмыслить предмет истории педагогики¹. В то время наиболее широкое признание получило определение истории педагогики и сферы ее исследования, которое дал на рубеже 1980–1990-х годов Э.Д. Днепров. Он, в частности, писал: «История педагогики – область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук. Интегрируя данные педагогики, социологии, истории философии и культуры, истории психологии и другие, история педагогики рассматривает историко-педагогический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса. В структуре историко-педагогического процесса, охватывающего развитие как практики образования и воспитания, так и педагогического знания, выделяются, соответственно, две основные предметные зоны. Каждая из них как область исследования обладает относительной самостоятельностью, но в своей сущности

¹ См., например: Огородникова И.И. Развитие взглядов на предмет советской истории педагогики // Теоретико-методолог. вопр. истории педагогики. М., 1986 ; Гребенко Н.И., Макаев В.В. К вопросу о предмете истории педагогики // Страницы истории педагогики. Пятигорск, 1992 ; Корнетов Г.Б. История педагогики: проблемы, предмет, подходы // Европейская педагогика от античности до начала Нового времени. Ч. 1. М., 1994 ; Корнетов Г.Б. Историко-педагогический процесс как объект и предмет истории педагогики // Всемирный историко-педагог. процесс: концепции, модели, историография. М., 1996 ; Корнетов Г.Б. История педагогики сегодня: предмет, метод, ценностные ориентиры // История педагогики сегодня. СПб., 1998 ; Корнетов Г.Б. Объект и предмет истории педагогики // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Т. 1. Историографические проблемы историко-педагогической науки. М., 2000.

они едины, ибо педагогика – одна из форм духовно-практического освоения мира, а педагогическая практика (во всех ее видах – от образовательной политики до образовательной деятельности семьи, школы и других учреждений) – исток и сфера материализации педагогических идей. Синтез знаний, полученных в каждой из этих предметных зон историей педагогики, позволяет воссоздать целостную картину историко-педагогического процесса и раскрыть закономерности его развития»¹.

Далее Э.Д. Днепров отмечал, что в исследовательской литературе представлены различные точки зрения на определение предмета истории педагогики – «от узкой, сводящей предмет истории педагогики к изучению познания практики и теории целенаправленного учебно-воспитательного процесса, до предельно широкой, которая раздвигает границы истории педагогики до исторического анализа всех воспитательных влияний, определяющих процесс социокультурного формирования человека, то есть до истории социализации. Существует, кроме того, и иной подход к рассмотрению предмета истории педагогики, исходящий из противопоставления названных предметных зон историко-педагогического процесса и отсеечения одной из них. История педагогики... трактуется как “историческая педагогика”, то есть только как история педагогических идей, не связанная с историей педагогической деятельности. Отрывая историю знания о социальном объекте от истории самого объекта, такого рода трактовки предмета истории педагогики по сути ставят историю “педагогического сознания” вне истории “педагогического бытия”»².

В первое десятилетие XXI века отечественные исследователи продолжили осмысление предмета истории педагогики. С.В. Бобрышев выделяет два фактора, влияющих на трактовку предмета истории педагогики отечественными исследователями, – фактор социальной детерминации и фактор научно-отраслевого развития. Раскрывая смысл этих факторов, С.В. Бобрышев пишет: «Расширение границ и развитие содержания предмета истории педагогики осуществлялось под воздействием двух факторов. Первый – это фактор социальной детерминации, связанный с изменением или уточнением функционального предназначения истории педагогики как науки с точки зрения запросов общества и государства. Предмет и содержание данной науки во многом определялось варьированием задач, которые ставились перед нею обществом на том или ином этапе его развития... Второй фактор – фактор научно-отраслевого развития, – исходил из изменений в трактовках предмета и в целом содержания теории и практики педагогики и истории педагогики в результате внутринаучной работы, прогресса самого научного педагогического знания. Значим здесь генезис понимания сущности педагогики и соответствующее развитие ее содержания как специфической области действительности (педагогики как науки, как педагогической практики, как социальной практики, как искусства, как методики и др.) и стоящих перед ней задач, а также метаморфоз ее ведущих понятий – воспитания, образования, обучения и др. Расширение предмета истории педагогики под воздействием научно-дисциплинарного фактора на разных этапах перманентно носило как экстенсивный (“комовое” расширение совокупности подлежащих анализу вопросов), так и интенсивный (теоретическое и методологическое углубление содержания изучаемых проблем) ха-

¹ Днепров Э.Д. История педагогики // Рос. пед. энцикл. : в 2 т. М., 1993. С. 392.

² Там же.

ракти. Оба фактора неизменно проявляли себя, выступая в связке, лишь меняясь иногда местами по принципу «ведущий – ведомый»¹.

Проблему предмета истории педагогики подробно анализирует Н.А. Вершинина. Она подчеркивает, что «вопрос о предмете истории педагогики до настоящего времени еще не решен и остается дискуссионным»². По ее мнению, «в становлении и развитии истории педагогики³ остро стояли два вопроса, ответ на которые определял подход к пониманию предмета этой педагогической области знаний, ее места в системе педагогических дисциплин». Первый вопрос она формулирует как противопоставление: история науки или биография «человека науки»? Суть второго «может быть обозначена так: история образования или история педагогики?»⁴.

Нам представляется, что обозначенные вопросы следовало бы поменять местами, так как от решения второго вопроса зависит то, в какой степени история педагогики будет акцентировать внимание на изучении исторического развития педагогики как эволюции отрасли научного знания и деятельности ее творцов, т.е. содержательно решать первый вопрос.

Осмысливая историю решения первого вопроса, Н.А. Вершинина отмечает, что с начала 1920-х и вплоть до начала 1980-х годов постоянно звучала критика тенденции рассмотрения истории педагогики сквозь призму изложения идей и учений отдельных педагогов прошлого. При этом она обращает внимание на живучесть тенденции «к излишней персонификации исследований в ущерб изучению истории самой науки»⁵.

Н.А. Вершинина солидаризуется с высказанным еще в 1957 году требованием Ш.И. Ганелина и Е.Я. Голанта «отказаться от “медальонной” истории педагогики, то есть от изолированного изучения отдельных педагогических систем без показа того, что нового они внесли в понимание тех или других вопросов»⁶. Недостатки персонифицированных исследований в отечественной педагогике, по ее мнению, связаны «с тем, что история педагогики рассматривается как рядовая педагогическая дисциплина, а не как науковедческая. Если признать за ней такой статус, то основным требованием к персонифицированным работам станет акцент на том вкладе в развитие педагогики как науки, который присущ деятельности конкретного ученого-педагога»⁷.

Опыт решения второго вопроса, о соотношении истории образования и истории педагогики, понимаемой как история педагогической науки, рассматривается Н.В. Вершининой преимущественно на основе публикаций второй половины 1950-х – начала 1980-х годов.

¹ Бобрышев С.В. Становление историко-педагогической науки в России как отражение генезиса ее предмета (вторая половина XIX – начало XX века) // Развитие образования и педагогической мысли в истории общества. М., 2007. С. 132–133.

² Вершинина Н.А. История педагогики как науковедческая дисциплина // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2007. № 8 (30). С. 65.

³ Н.А. Вершинина рассматривает советскую историю педагогики 1920-х – начала 1980-х годов.

⁴ Вершинина Н.А. История педагогики... С. 61, 63.

⁵ Там же. С. 62.

⁶ Ганелин Ш.И., Голант Е.Я. О новом учебнике по истории педагогики для педвузов // Сов. педагогика. 1957. № 12. С. 126.

⁷ Вершинина Н.А. История педагогики... С. 63.

Н.В. Вершинина показала, что в рассматриваемый период в отечественной науке в основном аргументировались две точки зрения. Согласно первой (А.М. Арсеньев, Ф.Ф. Королев, 1973 год), «история воспитания и образования имеет задачу показать развитие самого объекта, историю тех учреждений и организаций, которые осуществляли воспитание и образование на различных этапах объекта, то есть воспитания и образования. История педагогических учений имеет совершенно другой предмет – она исследует развитие педагогической мысли по проблемам воспитания и образования... Пора выделить в самостоятельные отрасли знания историю объекта и историю учения об объекте»¹. Согласно второй точке зрения (Э.Д. Днепров, 1981 год), «предмет истории педагогики... остается двуединым. И оторвать историю педагогических учений от истории школы невозможно»².

Пафос позиции Н.А. Вершининой, защитившей в 2009 году диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по теме «Методология исследования структуры педагогики»³, основывается на утверждении, что «история педагогики рассматривается как рядовая педагогическая дисциплина, а не как дисциплина науковедческая»⁴. По ее мнению, «педагогическое науковедение и собственно педагогика образуют различные структурные подсистемы педагогической науки... Педагогическое науковедение – не просто «рядовая» педагогическая наука, а ее самосознание»⁵. Кстати, заметим, в отечественной науке существует традиция рассмотрения истории педагогики как «самосознания педагогики». Об этом писал, в частности, Б.М. Бим-Бад⁶.

По мнению Н.А. Вершининой, «на современном этапе развития педагогики, когда с полной очевидностью встает задача необходимости целостного изучения педагогики как науки с целью ее рациональной организации, совершенствования всей системы отношений, складывающейся в процессе научной педагогической деятельности, история педагогики не может более являться рядовой педагогической дисциплиной, даже носящей интегрированный характер. Необходимость глубокой саморефлексии, в том числе и истории развития педагогики как науки (выделения тенденций такого развития науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата, этапов становления ее дисциплинарного статуса, педагогического сообщества и т.п.), требует нового витка в развитии историко-педагогических исследований. Совершенно очевидно, что та тенденция в определении предмета истории педагогики, которая явно обозначилась в ходе развития самой истории педагогики, о которой говорили А.М. Арсеньев и Ф.Ф. Королев, приводит сегодня к возможности ее разделения на две относительно самостоятельные педагогические дисциплины: история образования и история педагогики (новый процесс дифференциации). При этом вторая войдет в систему науковедче-

¹ Арсеньев А.М., Королев Ф.Ф. Методологические проблемы социалистической педагогики // Проблемы социалистической педагогики. М., 1973. С. 46.

² Днепров Э.Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики. 1917 – 1977. Проблемы, тенденции, перспективы. М., 1981. С. 28.

³ Основные положения диссертации отражены: Вершинина Н.А. Структура педагогики: Методология исследования : моногр. СПб., 2008.

⁴ Вершинина Н.А. История педагогики... С. 63.

⁵ Там же. С. 58.

⁶ См.: Бим-Бад Б.М. Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики в составе педагогического образования // Теоретико-методол. вопр. истории педагогики. М., 1986. С. 107.

ских педагогических дисциплин, и это вхождение будет примером нового процесса интеграции»¹.

В статье, опубликованной в 2009 году в журнале «Образование и общество», В.Г. Безрогов, опираясь на высказанные им еще в середине 1990-х годов идеи², выделяет четыре предметные области истории педагогики. Он пишет: «Историко-педагогическое наследие состоит, по крайней мере, из четырех больших отделов, каждый из которых имеет свое собственное строение, свои цели и методы исследования и свой предмет изучения, далеко не полностью, а в некоторых случаях

и вообще не перекрывающийся полями значений других трех предметов. Четырьмя аспектами историко-педагогического наследия можно назвать педагогическую мысль и сознание, педагогическую практику и обычай. Педагогическая мысль и педагогическое сознание относятся к сфере знания (той или иной степени четкости), а педагогическая практика и педагогический обычай – к сфере формального и неформального использования стереотипов этого знания в структуре заботы старших поколений по отношению к идущим им на смену младшим. В каждом из данных случаев присутствуют разные схемы институализации практик обучения и учения. Общее единство историко-педагогического знания диктуется единством историко-педагогического процесса, вращающегося вокруг ребенка, вокруг пары «воспитатель–воспитуемый», вокруг проблемы смены поколений и трансляции стремящейся к выживанию и развитию культуры. Но это единство не может скрыть наличия довольно глубоких отличий между предметами, исследуемыми: 1) историей педагогической практики, 2) историей педагогической мысли, 3) историей педагогического сознания и 4) историей педагогического обычая. Коренные различия между направлениями продиктованы степенью институализации практики или теоретической мысли. Именно на эти четыре обширные части прежде всего делится история педагогики. Каждая из них, несмотря на более мелкие внутренние подразделения, представляет некое сущностное единство, единство изучаемого, единство методов изучения и единство получаемых результатов»³.

По мнению В.Г. Безрогова, история педагогического обычая («обычая воспитания») реконструирует бессознательные, стереотипные взаимодействия взрослых и детей в педагогическом процессе, проходящем в тех или иных социальных рамках. Это воплощения педагогического сознания. Они основываются на архетипах той или иной культуры, изменяющихся крайне медленно. При этом они есть все то, что напрямую не связано с целенаправленным педагогическим (пусть даже неотрелфлексированным) взаимодействием взрослого с ребенком.

Педагогическая практика – это организованное, целенаправленное, опирающееся на определенные теоретические концепции взаимодействие общества в лице педагогов и ребенка. История педагогической практики – это история вечных попыток осуществить те или иные общественные цели и научные идеалы в действительности, это история практического разрешения образовательных проблем в условиях развитых цивилизаций. История неотрелфлексированных, распространен-

¹ Вершинина Н.А. История педагогики... С. 66.

² См.: Безрогов В.Г. Эпистемологические проблемы истории педагогики // Всемирный ист.-пед. процесс: Концепции, модели, историография. М., 1996.

³ Безрогов В.Г. История педагогики между Сциллой педагогики и Харибдой истории. URL : www.jeducation.ru/5_2009/104.html

ных в массах представлений по поводу воспитания и обучения есть история педагогического сознания. Здесь – царство ментальности, этнокультурных стереотипов и тому подобного. Здесь господствуют архетипы сознания. Педагогическое сознание царит вне школы, но и в ее стенах его доля в мышлении педагогов весьма велика.

Институционализированное педагогическое сознание ближе к педагогической мысли. История педагогической мысли есть история вероятностного знания, педагогического идеализма, история идеальных конструкций, с той или иной степенью вероятности претендующих на истину, т.е. история вероятностного знания и вероятностной практики, предлагаемой социальной реальности. Это история рекомендательного начала в культуре в целом и в образовании в частности. История педагогической мысли разрабатывает свою собственную теорию исторического развития педагогического знания, в том числе истории различных педагогических наук, т.е. теорию, основанную не только и не столько на современных педагогических взглядах, сколько на общем историко-культурном и методологическом мировоззрении исследователя. Эта «теория жизненного пути» педагогических наук может оказать сильное стимулирующее воздействие на теоретическое сознание педагога-практика и педагога-теоретика, показать им современные теорию и практику с иной стороны.

В.Г. Безрогов обращает внимание на то обстоятельство, что каждая выделенная им предметная область истории педагогики имеет свои специфические методы изучения. Так, история педагогического обычая изучается историко-педагогическими методами и методом исторического описания, история педагогического сознания – методами истории ментальностей, история педагогической мысли – методами интеллектуальной истории. Основные методы изучения истории педагогической практики – историко-социологические и историко-методические (с точки зрения истории преподавания учебных дисциплин). При изучении истории педагогической практики как рационалистической отрефлексированной планомерности, осуществляемой в действиях, приводит к осуществлению фактографическо-регистрационной и реконструирующей функций исторической науки, выстраивающей динамическую временную последовательность дискретных фактов и объясняющей с их помощью закономерности эволюции обучения и воспитания.

Обращаясь к проблеме предмета истории педагогики, прежде всего следует акцентировать внимание на ее междисциплинарности, сочетающейся с четкой фиксацией педагогической качественной определенности, которая детерминируется ее родовой принадлежностью.

Во-первых и прежде всего, история педагогики **педагогична**. Она дает историческое выражение и предмету педагогики, и самой педагогике как отрасли знания, центрируя свое внимание на развитии педагогической практики и педагогической мысли (на историко-педагогическом процессе) в пространстве эволюции общества, его культуры, его экономической, социальной, политической и духовной сфер. При этом история педагогики и педагогика оказываются самым тесным и неразрывным образом связаны, в определенном смысле являя органическое единство. Об этом писал полтора столетия назад К. Шмидт, утверждавший, что «история педагогики сама по себе есть уже законченнейшая и объективнейшая

научная система педагогики»¹. На это же обстоятельство обращал внимание в конце 1920-х годов Н. Желваков, подчеркивавший, что «не может быть педагогической теории, получаемой без конкретно-исторического изучения педагогических явлений в прошлом и настоящем. Но не может быть и истории педагогики без теоретической работы, проверяющей и исправляющей в педагогике точки зрения»².

История педагогики не только реконструирует, описывает, объясняет, интерпретирует, конструирует, обобщает, концептуализирует и систематизирует педагогическое прошлое. Она также обеспечивает возможность соотнесения педагогического прошлого с современной теорией и практикой образования, с их достижениями и трудностями, традициями, тенденциями и перспективами развития. Педагогическое прошлое предстает и как то, что было, что уже состоялось, осталось в ушедшем времени и стало собственно историей, и как то, что существует сегодня, что воспринимается в качестве наследия, вплетенного в живую ткань современной педагогической культуры и являющегося ее органичной и неотъемлемой составляющей, что не только само обладает динамичным множеством значений и смыслов, но и способствует осознанию, осмыслению, объяснению и пониманию того, что называют современной теорией и практикой образования.

Б.М. Бим-Бад, говоря о связи истории педагогики с педагогикой, особо подчеркивает, что без обращения к прошлому невозможно ответить на вопрос о том, что же мы достоверно знаем в педагогике. История педагогики, по его словам, помогает отобрать действительно доказанные знания, отделить их от недостаточно доказанных; проверенные широкой практикой – от сомнительных; исключительно умозрительные – от закономерных. Кроме того, он обращает внимание на то, что «история воспроизводит себя. Это истина. Каждый исторический факт надобно заподозрить в его воспроизводимости»³.

Педагогическая природа истории педагогики определяет назначение и смысл такой важнейшей процедуры, как историко-педагогическая интерпретация человеческой истории, элементов, событий и процессов, экономической, социальной, политической, духовной жизни, культуры и т.п., в целях решения проблем познания педагогической реальности прошлого, ее конструирования и осмысления.

Во-вторых, история педагогики **исторична**. В ее основе лежит обращение к историческому прошлому, причем прежде всего к тому прошлому, которое уже состоялось и прошло, которое надо реконструировать, описывать, объяснять, интерпретировать, конструировать. Обращение к прошлому ставит перед историком педагогики те же проблемы, которые встают перед историком вообще: о соотношении объективного и субъективного в постигаемом образе прошлого, о возможностях, границах, источниках и методах его познания, о путях и способах его истолкования, о влиянии субъективной позиции, о ценностных ориентирах и методологических предпочтениях и т.п. Если педагогическая направленность истории педагогики задает рамку проблемного поля исследователя, то историческая

¹ Шмидт К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов : пер. с нем. М., 1890. Т. 1. С. 14.

² Желваков Н. Методологические проблемы современной истории педагогики // Проблемы науч. педагогики. Сб. 3. М., 1929. С. 78.

³ Бим-Бад Б.М. Что такое философия истории педагогики? // Истор.-пед. знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы : материалы всерос. науч. конф. 5–6 декабря 2005 года. М., 2005. С. 46.

направленность прежде всего определяет его источниковую базу и методы работы с ней. На историю педагогики также влияет то социокультурное пространство, которое оказывается в фокусе исторических исследований, определяя новые методы исследования и раскрывая новые грани прошлого. Например, возникновение истории повседневности и микроистории открывает возможности для формирования новых направлений историко-педагогических исследований¹.

В-третьих, история педагогики **культурологична**, так как рассматривает эволюцию педагогической мысли и педагогической практики, являющихся элементами культуры, в пространстве динамики многогранной культуры общества как неотъемлемую часть культуры, обеспечивающую саму возможность культуротворчества. Ибо педагогическая деятельность есть единственная деятельность, направленная на воспроизводство всех других деятельностей, на воспроизводство субъекта культурной жизни, на воплощение культуры в человеке, который, в свою очередь, воплощает себя в культуре.

В-четвертых, история педагогики **социологична**, так как рассматривает историческую динамику педагогических феноменов в контексте динамики социальных отношений, институтов, структур. Истокование образования, которое является одним из потоков социализации (Э. Дюркгейм: «образование – методично организованная социализация»), невозможно вне контекста всей совокупности процессов, социализирующих человека. Генезис и эволюцию педагогической деятельности, становление педагогической реальности социология позволяет интерпретировать в логике процессов институциализации и легитимации образовательных институтов.

В-пятых, история педагогики **политологична**, ибо рассматривает историко-педагогический процесс в связи с развитием государственной политики в сфере образования, с борьбой различных политических сил вокруг проблем просвещения. «Образование как явление общественной жизни, – пишет Э.Д. Днепров, – выступает в трех основных ипостасях: как социальный институт, как система образовательных учреждений и как образовательная практика. Выстраивание и организация «взаимодействия» этих трех основных граней, сущностей образования в соответствии с единой национальной целью, в единой социальной (социально-педагогической) логике – смысл и предмет образовательной политики»².

В-шестых, история педагогики **этнологична**, ибо рассматривает педагогическую культуру, традиции, ритуалы, обычаи, обряды, практики, способы и результаты их рефлексии и отражения в памятниках устного народного творчества и письменности у групп и народов, стоящих на различных уровнях общественного развития в различных регионах земного шара.

В-седьмых, история педагогики **антропологична**, ибо рассматривает педагогические процессы как способствующие порождению человеческого в человеке в контексте осмысления и реализации различных способов организации формирования и развития людей, живущих в различных обществах, цивилизациях, культурах, эпохах, группах и являющихся в то же время представителями биологическо-

¹ См.: Кошелева О.Е. Концептуализация историко-педагогического процесса в макро и микро подходах // История педагогики на пороге XXI: историография, методология, теория. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики. М., 2001.

² Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Том 1. Политическая история российского образования. М., 2011. С. 13.

го вида *homo sapiens*. Антропологичность истории педагогики усиливается благодаря оформлению в рамках педагогики педагогической антропологии, центрирующей свое внимание на человеке как субъекте педагогической деятельности и педагогического процесса, прежде всего, говоря словами К.Д. Ушинского, на человеке как предмете воспитания.

В-восьмых, история педагогики **философична**. И не только потому, что вычленяет педагогический компонент в истории мировой философской мысли, прослеживая его влияние на теорию и практику образования, но и потому, что обращена к философским основаниям педагогических идей и практик. Б.М. Бим-Бад указывает на существование особой философии истории педагогики. По его мнению, «философия истории педагогики есть ответ на вопрос: “Что означает эволюция педагогики, в чем ее смысл?” и “По каким законам развивается педагогика?”»¹. Да и философы во все времена были отнюдь не безразличны к педагогической проблематике. Она не просто является неотъемлемой составной частью наследия большинства философов, но и при ближайшем рассмотрении оказывается важнейшим смыслопорождающим элементом. К числу таких философов в западной интеллектуально-культурной традиции относятся Платон, Аристотель, Сенека, Августин, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеций, И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Г. Спенсер, А. Бергсон, В. Дильтей, М. Бубер, К. Поппер, М. Фуко и многие другие. В начале XX века Д. Дьюи в США, П. Наторп в Германии, С.И. Гессен в России считали педагогику практической философией.

Второе важнейшее обстоятельство, которое следует учитывать при определении предмета педагогики, связано с тем, что с 1960-х годов сначала на Западе, а позднее (правда, в существенно меньшей степени) и в нашей стране все более усиливается тенденция рассматривать педагогическую практику в контексте самых широких социализирующих процессов и общественных условий ее функционирования и развития. «Педагогическая теория, – пишет Б.М. Бим-Бад, – все более становилась теорией “социальной деятельности”, то есть всей воспитательной деятельности всего общества в составе всех его социальных слоев, понимаемых, разумеется, в классовом смысле. Категория социальной деятельности задавала истории педагогики новое проблемное поле – истории воспитательной деятельности общества, понимаемой чрезвычайно широко, в социально-историческом смысле, как “педагогическая акция”. Историческая функция – быть средством эмпирического и теоретического широкого социального исследования. Главным вопросом истории педагогики стало не то, что разные педагогики считали о том, как можно и должно воспитывать человека, и не то, как человека воспитывали, а то, как при данных конкретных исторических условиях и обстоятельствах и при определенном, имевшем место в данных исторических ситуациях целеполагании формировался определенный тип личности – иногда благодаря, иногда вопреки целенаправленному воспитанию, а чаще всего – в результате взаимодействия формального и неформального воспитания и образования. Поэтому история педагогики была призвана ответить на вопросы, почему эти, а не другие изменения происходили в образе жизни и типе личности, каким фактическим нормам в политическом, нравственном и ином общественном поведении, принятым в данном социуме в данную эпоху, следовало воспитание и как было связано с ними, какие

¹ Бим-Бад Б.М. Что такое философия... С. 46.

формы отчуждения порождали это воспитание из него как его следствия и т.д... Она изучала фактические – материальные и идеальные – предпосылки и условия генезиса и развития основных типов личности данной эпохи... В соответствии с указанными функциями педагогической историографии находился и предмет истории педагогики – механизм превращения новорожденного во взрослого человека в данной социальной и политической, культурной и психологической обстановке. А также история молодого поколения в целом как часть исторического процесса, часть политических и социальных изменений в данном обществе»¹.

Данный подход к пониманию истории педагогики и ее предмета имеет давние корни. Достаточно вспомнить, что еще в 1860 году Л.Н. Толстой писал: «История педагогики – двоякая. Человек развивается сам под бессознательным влиянием людей и всего существующего, и человек развивается под сознательным влиянием других людей. Под историей педагогики разумеют одно сознательное развитие. Первая же, несуществующая, история педагогики была бы более поучительна: как более и более непосредственно учился человек из жизни, которая более и более становилась поучительна. Как независимо от сознательной педагогики, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо, продвигалось образование, а сама бессознательная педагогика, как более и более с различием образования, с быстротой сообщения, с развитием книгопечатания, с переменой образа правлений государственных и церковных, более и более поучительны становились люди – являлись новые средства поучения. Эта новая история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогики. В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учился теперь, как он учился называть вещи, как он учился различным языкам, как он учился ремеслам, как он учился этике; как он учился различению словес и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли... В каждом жизненном условии развития есть педагогическая целесообразность, и описать ее есть задача этой истории педагогики. Эта история педагогики разъяснила бы многие кажущиеся трудности... Только история педагогики может дать положительные данные для самой науки педагогики. История же педагогики в тесном смысле понимания, так, как она до сих пор понимается, может дать только отрицательные основания»².

Таким образом, два указанных обстоятельства свидетельствуют о том, что в сфере внимания истории педагогики оказывается очень широкое общественное пространство, по существу охватывающее всю социокультурную динамику общества. При этом возникает традиционная для методологии науки проблема разделения объекта и предмета исследования. Весьма примечательно, что, определяя исследовательское поле истории педагогики, ни И.И. Огородникова, ни Э.Д. Днепров, ни Н.А. Вершинина, ни В.Г. Безрогов, ни другие авторы не различают объект и предмет истории педагогики, не пытаясь развести их, что соответствует сложившейся традиции исследования.

А.Н. Джуринский в последнем издании учебника для бакалавров установил для исследовательского поля истории педагогики предельно широкие рамки. Он пишет: «Объект истории мировой педагогики многослоен и обширен. В нем усматриваются несколько переплетающихся сфер. Во-первых, всеобщая история

¹ Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003. С. 38, 39.

² Толстой Л.Н. О задачах педагогики // Толстой Л.Н. Пед. соч. М., 1989. С. 37, 38.

человечества. Во-вторых, воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама педагогических идей и теорий, написаны многочисленные трактаты. В-третьих, историческая динамика социальных институтов, в ряду которых находятся образовательные и воспитательные структуры. В-четвертых, генезис материальной и духовной культуры. И, наконец, в-пятых, – собственно развитие теории и практики воспитания и образования»¹. В этих размышлениях следует обратить внимание не только на «широту охвата», но и на то, что «собственно развитие теории и практики воспитания и образования» идет через запятую в череде других «переплетающихся сфер», завершая этот поистине всеобъемлющий перечень.

С.В. Бобрышев в монографии, посвященной вопросам методологии истории педагогики, наоборот, обращает внимание исследователей на необходимость «оставаться в рамках своего предмета», говоря о том, что история педагогики не должна «стать всеобъемлющей и всеинтерпретирующей научной дисциплиной, ибо на определенном этапе может сложиться иллюзорное впечатление, что все вокруг – это сплошная педагогика (что в определенном смысле и произошло, в частности, с «Историей педагогики» К. Шмидта (1860–1862 гг.))»².

Показательно, что, определяя исследовательское поле истории педагогики, А.Н. Джуринский пишет только об объекте, а С.В. Бобрышев – только о предмете рассматриваемой отрасли знания. При этом сказать они пытаются об одном и том же.

Между тем науковедение признает, что каждая отрасль научного знания имеет свои объект и предмет исследования. Историк И.Д. Ковальченко рассматривал объект науки как «совокупность качественно определенных явлений и процессов, существенно отличных по своей внутренней природе основными чертами и законами функционирования и развития от других объектов этой реальности». Говоря же о предмете науки, он писал, что это «определенная целостная совокупность наиболее существенных свойств и признаков объекта познания, которая подвергается изучению»³. Педагог В.В. Краевский подчеркивал, что «принято различать объект и предмет науки. Объект – это область действительности, которую исследует данная наука, предмет – способ видения объекта с позиций этой науки... Предмет выступает как посредник между субъектом и объектом исследования: именно в рамках предмета субъект имеет дело с объектом. Можно сказать проще: предмет науки – это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, используя понятия нашей науки для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения»⁴.

В современной философской литературе объект определяют как «то, на что направлена активность (реальная и познавательная) субъекта». При этом внимание обращается на то, что «объект – предметная область (реальная или воображаемая), на которую направлены активный интерес и внимание человека.... Органи-

¹ Джуринский А.Н. История педагогики и образования. М., 2011. С. 9–10.

² Бобрышев С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория. Ставрополь, 2006. С. 10–11. (Монография отражает результаты диссертационного исследования автора: Бобрышев С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006).

³ Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М., 1987. С. 42, 43.

⁴ Краевский В.В. Общие основы педагогики. М., 2003. С. 9–10.

зую свои практические или интеллектуальные действия, люди выделяют в физической и психической реальности лишь те характеристики, которые, с их точки зрения, являются на данный момент важными, определяющими и прочными. Совокупность подобных характеристик и воспринимается в качестве соответствующей предметной области, на которую направлена человеческая активность. Таким образом, окружающая действительность превращается в объект, определенным образом конструируемый самим человеком»¹.

Опираясь на терминологию, используемую Л.Н. Толстым, исследовательскую область истории педагогики в первом приближении можно определить как развивающуюся в историческом времени и пространстве педагогическую целесообразность, вычленимую из потока духовной и практической жизни людей и осмысливаемую историей педагогики как особую динамичную педагогическую реальность прошлого, которая органично вписана в эволюционирующее общество и связана со всеми сферами его жизнедеятельности. Иначе говоря, **предметом истории педагогики является особая педагогическая реальность, развивающаяся в пространстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении всего его существования.** История педагогики, имея дело прежде всего с уже состоявшейся, прошедшей действительностью, конструирует педагогическую реальность прошлого, реконструируя, описывая, объясняя и интерпретируя ее. История педагогики рассматривает педагогическое прошлое на различных уровнях – от конкретных ментальных и предметно-практических педагогических действий до предельно обобщенных образов, концепций, моделей, схем, тенденций и традиций развития всемирного историко-педагогического процесса.

При определении предмета истории педагогики как прошедшей педагогической реальности следует включить в него и современную педагогическую реальность, явившуюся результатом прошлого развития, с обязательным учетом существующих тенденций, устремленных в будущее и представляющих собой его своеобразные зародыши. В этом отношении прав автор знаменитой книги «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке» французский историк Ф. Арьес, писавший еще в 1949 году: «Историк прошлого должен полагаться на настоящее. Напротив, историк современности должен покинуть настоящее, чтобы положиться на референциальное прошлое. Историк прошлого необходимо обладать непосредственным, свойственным современникам сознанием настоящего... Сегодня невозможно утверждать, как это делалось недавно, что История – это наука об эволюции... История начинает воспринимать себя как диалог, в котором всегда участвует настоящее... Сегодняшний историк без тени смущения признает свою принадлежность к современному миру, и его труды по-своему отвечает на те – разделяемые им – тревоги, которые испытывают его современники. Его видение прошлого остается связанным с настоящим – настоящим, не ограничивающимся ссылкой на тот или иной метод»².

Педагогическая деятельность направлена на производство педагогической реальности – идеальной и материальной, в фокусе которой находятся изменяющийся–изменяемый–изменяющийся человек, а также цели, пути, способы, средства

¹ Лекторский В.А., Гусев С.С. Объект // Энцикл. эпистемологии и философии науки. М., 2009. С. 642, 643

² Арьес Ф. Время истории : пер. с фр. М., 2011. С. 245, 246.

и результаты этих изменений и способы их ментальной фиксации, оценивания, объяснения, осмысления, конструирования. Изменение это может быть прямым, непосредственным либо косвенным, опосредованным через создание необходимых условий и предпосылок, через организацию среды и формирование ресурсов развития.

Педагогическая деятельность складывается из педагогических действий, имеющих признаки воздействия и взаимодействия в различных соотношениях в каждом конкретном случае¹. Предметно-практическое педагогическое действие всегда прямо или опосредованно обращено на человека, в котором должны произойти определенные изменения, оно всегда является воздействием-взаимодействием. Ментальное педагогическое действие всегда имеет рамки фиксации, осмысления или конструирования такого воздействия-взаимодействия. Педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминируются множеством условий, факторов и обстоятельств. Их можно условно разделить на внутренние и внешние. Внутренние детерминанты имеют педагогическую природу. Они создаются, существуют, функционируют и развиваются в самой педагогической сфере. Так, например, в результате рефлексии и обобщения практического педагогического опыта могут рождаться педагогические представления, идеи, концепции, теории, системы, технологии, методики; педагогическая практика может ставить перед педагогической мыслью проблемы, которые та осмысливает и более или менее успешно пытается решить. Педагогические идеи, в свою очередь, могут влиять на то, каким образом реализуется предметно-практическая педагогическая деятельность.

Внешние детерминанты лежат вне рамок самой педагогической реальности, более или менее радикально определяя ее функционирование и развитие. Такие детерминанты прослеживаются во всех областях общественной жизни. Например, экономика определяет требования к образованию человека как субъекта экономической деятельности, обеспечивает материальные возможности для формирования педагогической реальности. Социальная структура общества определяет направленность образования на ее воспроизводство в каждом новом поколении, детерминируя различия условий, целей, содержания, форм, методов, средств образования для различных социальных групп, часто задавая рамку их идеологического и теоретического обоснования. Политическая сфера жизни общества формирует образование человека, соответствующего интересам и потребностям различных социально-политических сил, определяет способы государственного вмешательства (или невмешательства) в организацию образования, его научно-идеологической поддержки и теоретико-педагогического обеспечения. Наличная культура общества является тем резервуаром, из которого наполняется содержание образования. Образовывающийся человек неизбежно становится человеком определенной культуры, воспроизводящим и преобразующим ее субъектом. Философия, религия, идеология, антропология наряду с социально-гуманитарными науками влияют на формирование и развитие педагогических ценностей, идеалов и целей, на понимание природы человека как субъекта (и объекта) педагогической деятельности, на пути и способы организации его образования.

¹ См. подробнее: Корнетов Г.Б. Педагогическое действие // Постигание педагогической культуры человечества. Т. 2. Отечественная педагогическая традиция : моногр. : в 2 т. М., 2010.

Таким образом, исторически развивающаяся педагогическая реальность погружена в многообразную жизнь общества, вплетена в нее, детерминирована ею. Более того, сама общественная жизнь, вся социокультурная реальность в определенном смысле в исторической ретроспективе (и перспективе) является порождением педагогической реальности, которая фокусируется на преднамеренном воспроизводстве человека как субъекта социального бытия.

Кроме того, следует обратить внимание на то обстоятельство, что собственно педагогическая деятельность, осмысливающая, конструирующая и реализующая педагогический процесс, может быть адекватно понята лишь в логике всех тех обстоятельств жизни человека, которые влияют на его формирование, развитие и изменения. Сам факт возникновения, функционирования и трансформации тех или иных педагогических действий, их институционализация и легитимизация, успехи или неудачи оказываются прямо и непосредственно связаны со всем комплексом процессов социализации человека, с его потребностями, возможностями, достижениями, затруднениями.

Помимо этого в человеческой истории существует сферы, которые, не являясь непосредственным выражением педагогического действия, неразрывно и органично с ним связаны. К числу таких сфер относится, например, образовательная политика, на что указывал Э.Д. Днепров. При этом не следует забывать, что образовательная политика в рамках своих специфических познавательных задач изучается также политологией и гражданской историей, оказываясь в рамках предмета их исследования.

Все указанные обстоятельства позволяют предположить, что **предметом истории педагогики следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов материальной, духовной, экономической, социальной, политической и культурной общественной жизни. При этом сама педагогическая деятельность (и соответственно порождаемая ею педагогическая реальность) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, отдельных людей в человеке, обладающем определенным набором качеств и свойств, и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации.**

Такое понимание предмета истории педагогики предполагает, что ее **объектом является вся та исторически развивающаяся сфера (сферы) общественной жизни, которая определяет контекст исторически развивающейся педагогической деятельности и педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в себе всю совокупность процессов их социализации и область их ментальной фиксации, осмысления и конструирования.**

В историко-педагогических исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью оказывается часто весьма нечеткой, размытой, неопределенной. Это обусловлено органической, во многих случаях взаимной связью педагогической реальности с другими формами социальной реальности, теснейшим переплетением всех процессов, социализирующих человека, местом того, что мы называем «педагогической проблематикой»

во всех сферах общественного сознания на его обыденном и теоретическом уровнях. Перед историком стоит задача не просто познать педагогическую реальность прошлого, вычленив ее из многообразной социальной реальности; он должен объяснить и понять ее, а это в принципе невозможно без самого широкого социокультурного контекста, без различных социализирующих процессов, без всего ментального богатства ушедших времен. Именно поэтому те или иные элементы объекта истории педагогики в определенных исследовательских ситуациях постоянно оказываются в фокусе предмета ее изучения. При этом **четкое понимание предмета истории педагогики как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической педагогической деятельностью, позволяет удерживать исследовательскую планку данной отрасли знания.** Это исключительно важно потому, что педагогическая реальность прошлого оказывается в пространстве изучения гражданской истории, истории культуры и философии, культурологии, социологии, политологии, экономики, этнологии, исторической психологии, религиоведения и т.п.

Список использованной литературы

1. Арсеньев, А.М. Методологические проблемы социалистической педагогики [Текст] / А.М. Арсеньев, Ф.Ф. Королев // Проблемы социалистической педагогики. – М., 1973.
2. Арьес, Ф. Время истории [Текст] : пер. с фр. – М., 2011.
3. Безрогов, В.Г. История педагогики между Сциллой педагогики и Харибдой истории [Электронный ресурс]. – URL : www.jeducation.ru/5_2009/104.html
4. Безрогов, В.Г. Эпистемологические проблемы истории педагогики [Текст] // Всемирный ист.-пед. процесс: Концепции, модели, историография. – М., 1996.
5. Бим-Бад, Б.М. Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики в составе педагогического образования [Текст] // Теоретико-методол. вопр. истории педагогики. – М., 1986.
6. Бим-Бад, Б.М. Очерки по истории и теории педагогики [Текст]. – М., 2003.
7. Бим-Бад, Б.М. Что такое философия истории педагогики? [Текст] // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы : материалы всерос. науч. конф. 5–6 декабря 2005 года. – М., 2005.
8. Бобрышев, С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория [Текст]. – Ставрополь, 2006.
9. Бобрышев, С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006.
10. Бобрышев, С.В. Становление историко-педагогической науки в России как отражение генезиса ее предмета (вторая половина XIX – начало XX века) [Текст] // Развитие образование и педагогической мысли в истории общества. – М., 2007.
11. Вершинина, Н.А. История педагогики как науковедческая дисциплина [Текст] // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2007. – № 8 (30).
12. Вершинина, Н.А. Структура педагогики: Методология исследования [Текст]. – СПб., 2008.
13. Ганелин, Ш.И. О новом учебнике по истории педагогики для педвузов [Текст] / Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант // Сов. педагогика. – 1957. – № 12.

14. Гребенко, Н.И. К вопросу о предмете истории педагогики [Текст] / Н.И. Гребенко, В.В. Макаев // Страницы истории педагогики. – Пятигорск, 1992.
15. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования [Текст]. – М., 2011.
16. Днепров, Э.Д. История педагогики [Текст] // Рос. пед. энцикл. : в 2 т. – М., 1993. – Т. 1.
17. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Том 1. Политическая история российского образования [Текст]. – М., 2011.
18. Днепров, Э.Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики. 1917 – 1977. Проблемы, тенденции, перспективы [Текст]. – М., 1981.
19. Желваков, Н. Методологические проблемы современной истории педагогики. Проблемы научной педагогики [Текст]. – М., 1929. – Сб. 3.
20. Ковальченко, И.Д. Методы исторического исследования [Текст]. – М., 1987.
21. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогический процесс как объект и предмет истории педагогики [Текст] // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. – М., 1996.
22. Корнетов, Г.Б. История педагогики: проблемы, предмет, подходы [Текст] // Европейская педагогика от античности до начала Нового времени. – М., 1994. – Ч. 1.
23. Корнетов, Г.Б. История педагогики сегодня: предмет, метод, ценностные ориентиры [Текст] // История педагогики сегодня. – СПб., 1998.
24. Корнетов, Г.Б. Объект и предмет истории педагогики [Текст] // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Т. 1. Историографические проблемы историко-педагогической науки. – М., 2000.
25. Корнетов, Г.Б. Педагогическое действие [Текст] // Постигание педагогической культуры человечества. Т. 2. Отечественная педагогическая традиция : моногр. : в 2 т. – М., 2010.
26. Кошелева, О.Е. Концептуализация историко-педагогического процесса в макро и микро подходах [Текст] // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики. – М., 2001.
27. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст]. – М., 2003.
28. Лекторский, В.А. Объект [Текст] / В.А. Лекторский, С.С. Гусев // Энцикл. эпистемологии и философии науки. – М., 2009.
29. Огородникова, И.И. Развитие взглядов на предмет советской истории педагогики [Текст] // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. – М., 1986.
30. Толстой, Л.Н. О задачах педагогики [Текст] // Толстой Л.Н. Пед. соч. – М., 1989.
31. Шмидт, К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов [Текст] : пер. с нем. – М., 1890. – Т. 1.

В.Г. Безрогов

ОБУЧЕНИЕ ремеслу и обучение культуре в педагогической системе Аристотеля¹

В статье раскрывается подход Аристотеля к проблеме соотношения общего и профессионального образования. Подход Аристотеля показан в сравнении с точками зрения Платона и Исократы. Доказывается главная роль особого общемировоззренческого уче-

¹ Работа поддержана грантом РГНФ 11-06-00277а.

ничества, обучающего личность проведению духовно насыщенного досуга как высшего типа жизнедеятельности.

Аристотель, высший тип жизнедеятельности, духовно насыщенный досуг, общее образование, профессиональное образование, общемировоззренческое ученичество.

Аристотель рассматривал *некоторое образование* (*paideia tis*), которым обладает тот, кто имеет лишь общие понятия в отдельных областях наук (*to repaideumenos*) параллельно с научным знанием (*episteme*), которым владеет профессионал (*to eidos, to epistemon*)¹. Один уровень – это общее образование (пайдейя), другой уровень – это наука, осмысляющая то или иное «дело». Профессионал начинается не там, где человек решает отдельную проблему, а там, где он на основе опыта решения аналогичных проблем решает следующие, осмысляет ситуацию и привлекает «науку» как род «общего» решения для ситуаций одного типа². Вопрос о балансе между профессиональным и общим образованием вышел на повестку дня при переходе от классической эпохи к эллинизму. Умение как дискретное применение изученного (освоенного) «человеком дела (науки, ремесла)» противопоставлено в педагогическом дискурсе античности образованности как модусу повседневного существования «человека культуры»³.

Аристотель в целом следует Платону, но, в отличие от Платона, видит общее образование предоставляемым не избранным и тщательно отобранным будущим философам – стражам государства, но по возможности всем в полисе, поскольку люди не должны отличаться тем образованием, которое они получили до начала самостоятельной деятельности: «все способности и искусства требуют для применения их к соответствующей им работе предварительного воспитания и предварительного приучивания. Очевидно, все это необходимо и для деятельности в духе добродетели. А так как государство в его целом имеет в виду одну конечную цель, то, ясно, для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом, как теперь, когда всякий печется о своих детях частным образом и учит частным путем тому, что ему вздумается. Что имеет общий интерес, этим следует и заниматься совместно. Не следует, кроме того, думать, будто каждый гражданин сам по себе; нет, все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей государства. И забота о каждой частице, естественно, должна иметь в виду попечение о целом»⁴. Как и Платон, Аристотель указывает на спартанцев в качестве образца такого «общенародного» воспитания к добродетели.

Говоря об одинаковом для сограждан воспитании, Аристотель приоткрывает завесу над тем, насколько разными и противоречивыми были взгляды афинян на соотношение общего и партикулярного образования: «В настоящее время существует разногласие по поводу практики воспитания: не все согласны в том, чему должны учиться молодые люди и в целях развития в них добродетели, и ради достижения наилучшей жизни; не выяснена также и цель воспитания – развитие ли умственных способностей или нравственных качеств. Из-за характера обычно-

¹ Aristot. De part.anim. I.1, 639a1 ; Polit. III.11, 1282a1ff. ; Eth.Nic.I.1, 1094b23.

² Aristot. Eth.Nic.X.10.

³ О категории «повседневность» в истории образования см.: Корнетов Г.Б. Ранние формы педагогической деятельности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 3 (19). С. 115–138.

⁴ Aristot. Polit. VIII. 2. 1337a 19–30, 39–40 ; 1337b 1–15. Рус. пер. : Аристотель. Собр. соч. М., 1983. Т. 4. С. 627–628.

го воспитания и обсуждение воспитания является беспорядочным, и остается совершенно невыясненным, нужно ли упражнять в том, что пригодно в практической жизни, или в том, что направлено к добродетели, или, наконец, в том, что относится к отвлеченному знанию. Каждый из приведенных взглядов имеет своих защитников. Не пришли также ни к какому соглашению и насчет того, что же ведет к добродетели. Так как далеко не все ценят одну и ту же добродетель, то, естественно, расходятся и по вопросу об упражнении в ней»¹. Мы видим четкое выделение Аристотелем из всего «беспорядка мнений» концепций о трех разных целях «обычного воспитания» (прагматика, этика, наука), а также перечисление различных точек зрения на содержание и даже на последовательность и взаимовлияние разных аспектов воспитания.

Аристотель отличает профессиональное ремесленное образование от иного типа обучения. Ремесло, с его точки зрения, не является путем к добродетели, ибо мастер подчинен заказчику, лишен досуга и принижен. Исходя из таких критериев, Аристотель полагает в профессиональном ремесленном обучении серьезные препятствия воспитанию и удержанию добродетели. Путь партикулярного ремесла, с точки зрения Аристотеля, противоположен пути общего образования. Поэтому общее обучение, которое (как и у Платона) должно обеспечиваться государством, – не для мастеровых людей. Однако критерий отбора детей для получения общего образования Аристотель при всем его увлечении систематизаторством обходит и не рассматривает, но можно предположить, что речь идет о детях свободных граждан полиса. «Полезные занятия», приличествующие «свободнорожденным», также, по Стагириту, не должны переходить грань профессиональных занятий ими как целью жизни, не должны становиться занятиями, исполняемыми для других (за исключением друзей – ради или для них Аристотель позволяет не только изучать, но и применять изучаемое).

Плохой выбор из полезных наук и слишком упорное ими занятие могут, согласно Философу, обратить свободнорожденного в ремесленника. Ревностное изучение наук делает человеческую душу непригодной для добродетели². Науки и ремесла у Аристотеля оказываются весьма близкими, по крайней мере, по возможным негативным результатам их изучения. Исключительно только ремеслами свободнорожденному ребенку не следует заниматься вовсе, а из наук, во-первых, необходимо сделать правильный выбор нескольких (и их последовательности). Во-вторых, ни в коем случае не стоит заниматься науками упорно, чтобы не умалять досуга для воспитания добродетели. В-третьих, не стоит заниматься ими ради других, чужих людей. Таким образом, практически любой профессионализм, если только он не замкнут «кругом друзей» (что же такое тогда профессионализм?), отрицается Аристотелем в качестве верного пути образования свободных граждан идеального полиса.

Для облегчения правильного выбора Аристотель перечисляет предметы, обучение которым, с его точки зрения, служит только воспитанию добродетели да общению с друзьями: «грамматика (чтение и письмо), гимнастика, музыка и иногда рисование. Грамматика и рисование изучаются как предметы, полезные в житейском обиходе и имеющие большое практическое применение. Гимнастикой

¹ Aristot. Polit...

² Aristot. Politik. VIII. ii.1. 1337b 8-10; ii.2. 1337b 16-17.

занимаются потому, что она способствует развитию мужества. Относительно же музыки может, пожалуй, возникнуть сомнение, так как теперь музыкой занимаются большей частью только ради удовольствия. Но предки наши поместили музыку в число общеобразовательных предметов потому, что сама природа, как на это неоднократно указывалось, стремится доставить нам возможность не только правильно направлять нашу деятельность, но и прекрасно пользоваться досугом»¹. Плюс к добродетели ключевым понятием выступает «досуг» (scholazein). Ощущение добродетели, воспитание как таковое зависит от его наличия. Понятие досуга становится у Аристотеля базовым для выстраивания водораздела между тенетами профессионализма и свободой общей образованности. Это понятие более операционально, нежели довольно расплывчатая «добродетель» с трудно уловимыми показателями присутствия в том или иной человеке.

Согласно Аристотелю, основой человеческой жизни является не работа или другая профессиональная деятельность, но именно досуг как деятельность, свободная от всего принудительного и/или чрезмерного, будь то работа на заказчика или ради собственных интересов. Работа слишком односторонняя и занимает, по Аристотелю, слишком много времени, слишком много умственных, психических, нравственных и иных человеческих сил. Современное общество, вероятно, показалось бы Аристотелю совершенно абсурдным.

Правда, неизвестно, как он соотносил свои собственные занятия с определением досуга и его отсутствия. У него досуг выступает как свободное время свободного человека, распределяющего свои занятия внутри досуга так, чтобы они не были чрезмерны и соответствовали назначению времени суток, году и всей жизни. Игра, например, не может быть содержанием досуга, поскольку она искажает его цель, переводя ее на саму себя. Игра нужна не для досуга, а для отдыха от работ. «Но досуг, очевидно, включает уже в самом себе и удовольствие, и счастье, и блаженство, и все это выпадает на долю не занятых людей, а людей, пользующихся досугом. Ведь занимающийся чем-либо занимается этим ради чего-либо, так как цель им еще не достигнута, между тем как счастье само по себе есть цель, и оно соединяется, в представлении всех людей, не с огорчением, а с удовольствием. Однако это удовольствие не для всех одно и то же, но для каждого по-своему, в соответствии с его свойствами – наилучший человек предпочитает наилучшее удовольствие и истекающее из прекраснейших источников. Отсюда ясно, что для умения пользоваться досугом в жизни нужно кое-чему учиться, кое в чем воспитаться и как это воспитание, так и это обучение заключают цель в самих себе, тогда как обучение, необходимое для применения в деловой жизни, имеет в виду другие цели»². Как видим, умение, навык, способность к наполнению времени, посвященного непрофессиональным занятиям, досугу как таковому, требуют культивирования.

Для Аристотеля водораздел между обучением качествам профессионала и свободным воспитанием лежит где-то между обучением работать и обучением заполнять досуг, являющийся для свободного жителя полиса, каким хотел его видеть Аристотель, более высоким понятием, чем труд и – даже – «простой» отдых

¹ Aristot. Politik. VIII. ii.2. 1337b 25–31. Рус. пер. : Аристотель. Собр. соч. М., 1983. Т. 4. С. 628–629.

² Aristot. Politik. VIII. 2, 5. 1338a 2–12. Рус. пер. : Аристотель. Собр. соч. М., 1983. Т. 4. С. 629–630.

от труда. Досуг – это не просто деятельность внутри свободного времени, как его принято определять в настоящее время¹. Это, скорее, нормативная цель существования. Досуг не свободен от дел, но дела в нем несколько необычного рода. Это особого рода праздность, свободная от трудов по поддержанию материального существования. Аристотель не предполагает возможности досуга у тех, кто непосредственно занят добыванием пищи: для них такая «досужая» деятельность невозможна по причине искажения «внутреннего состояния, внутренней природы человека». Профессионал заполняет свободное время игрой, непрофессионал занимается организацией своего досуга. В известном роде это «профессионал досуга», общего времяпрепровождения «высокой праздности», которая «вынашивает великое»².

В «Никомаховой этике», сопоставляя плотника, башмачника, с одной стороны, и просто «человека», имея в виду «человека досуга», с другой, Аристотель доказывает, что и у последнего не может не быть цели и что цель его выше, чем у первых двух³. Историческое своеобразие взглядов не только Аристотеля, но и многих других мыслителей античности заключалось в том, что труд, профессия, производство на заказ каких-либо полезных вещей, позволяющее неплохо экономически существовать мастеру-изготовителю, не включались в число высоких ценностей жизни. Профессия была наказанием. Она была легитимизирована как низшая форма существования, искажающая природу человека, как нечто необходимое, но никак не прекрасное и уж тем более не желательное. Как заметил И.Д. Джохадзе, труд (читай: профессия) определялся древними греками негативно, отсутствием досуга, a-scholia⁴. Свободная деятельность никому не служит. Это «самодостаточное» бытие. Любое ремесло или профессиональное занятие науками – наоборот, бытие несамодостаточное, ибо требует помимо наличия человека еще многих других условий и материалов. Досугу (= истинной заботе о себе) нельзя выучиться в мастерской. А в школе?

Аристотель не придавал центрального значения математическим дисциплинам, но все равно пролагал почти непреодолимую преграду между профессиональным образованием, ведущим к несвободе, и общим образованием, позволяющим обрести и сохранить неискажающую личность свободу. В категорию «не-нужного», преподаваемого «сверх надобности» у Аристотеля попали основные для Платона части математических дисциплин, которые тот предлагал для изучения между 20 и 30 годами жизни молодого человека. Аристотель ближе к Исократу

¹ Котельникова Н.В. Инновационные тенденции в сфере молодежного досуга в современной России : автореф. ... канд. социолог. наук. Ставрополь, 2003.

² О «высокой праздности» по сравнению с «ленью» см.: Зубец О.П. Праздность и лень // Этическая мысль. М., 2002. Вып.3.

³ Aristot. Eth. Nic. 1097в, 28-31; 1124в, 24.

⁴ Джохадзе И.Д. Homo faber и будущее труда // Логос. 2004. 45:6. С. 3. Трудно согласиться с автором статьи в том, что досуг находился между физическим трудом и игрой. Во-первых, игра виделась как отдых профессионалов, трудящихся. Во-вторых, досуг отделялся не только от физического, но и от умственного труда, если последний становился односторонне направленным на какую-то отдельную науку или дисциплину. Об этом говорится у Аристотеля в «Политике», в седьмой и восьмой книгах.

ту по воззрениям о продолжительности и интенсивности учебы, хотя теоретически и не согласен с ним в его отношении к профессиональной занятости и досугу¹.

В аристотелизме соединились платоновская линия и линия софистов в ее «исократовском» варианте, образовав новую, синтетическую концепцию отношения к общему образованию, к сути обучения, к иерархии целей обучения и воспитания. Такая концепция отвергала, по Платону, место профессионального образования в системе общекультурного обучения, но исходила из практических ограничений в «мере образованности» и не была склонна удлинять сроки обучения. У Аристотеля в общем образовании первенствующее место занимает формирование характера. «Обучение» ума не следует осуществлять больше, чем необходимо.

Старая «сократовская» схема «знание есть добродетель» продолжает работать и у Аристотеля. Проблема – в определении тех знаний, которые сообщая дают добродетель. Превышение познаний уводит от добродетели в профессионализм, в несвободу ремесленничества. Мера отбора – «полезность для жизни» свободного человека, т.е. для воспитания в нем способности наполненно и культурно проводить свой досуг. В дефиниции этих «полезностей для свободной жизни» Аристотель, в принципе, как мы сказали, был ближе к Исократу, чем к Платону, по крайней мере, в кардинальных решениях об общих принципах и основаниях построения учебного плана, но не в решениях о его цели. В то же время он далек от тех, кто хотел вообще убрать из учебного плана общего образования защищавшиеся Платоном математические дисциплины из соображений их полной а-этичности (Антисфен, Диоген, Аристипп и другие).

Более полезными и необходимыми, чем другие «предметы», Аристотель считал диалектику и риторику. Диалектика для него не есть философия. Она не наука (*episteme*), но умение, навык (*dynamis*). Ее область – не научное доказательство или аргументирование, но доказательство от вероятности. Предпосылкой в диалектике служит *doxa*, мнение. Потребность в диалектике основывается на двух вещах: во-первых, она есть «школа понимания» вещей и обучения способности к обмену мыслями; и, во-вторых, она помогает в изучении «философских наук (*philosophian epistemas*)»². Грамматика не попала в корпус сохранившихся текстов. Она была родственна поэтике, которую философ преподавал. Обработанная искусная речь являлась, с его точки зрения, одной из основ их обеих³.

Аристотель не считал правильными какие бы то ни было взаимоотношения профессионального и общего образования. С его точки зрения, последнее обеспечивало обобщенное понимание различных сфер знания и компетентность повседневных суждений. Возможность охватить познаваемое целиком, не вдаваясь в детали, ценилась Аристотелем выше детализированного знания профессионально компетентного человека, поскольку всесторонне образованный человек (*to olos*

¹ Исократ открыто заявлял, что готовит к практической деятельности профессионального рода. Аристотель в теории обучает «к досугу». Однако мы знаем массу его учеников, обладавших высокими профессиональными качествами. Правда, они все были «профессионалами умственного труда». Биографически грань между ученым досугом и научным профессионализмом для каждого из них определялась по-разному.

² Arist. Top. I. 2. 101a25.

³ Arist. Rhet. III.1, 1403b25. Вокруг «Риторики», которая, по сути, представляет собой конспекты занятий Аристотеля, существовали и другие его сочинения, судя по названиям, прояснявшие и дополнявшие тему «Риторики», но они не сохранились. Дион Хрисостом возводил к Аристотелю начала литературной критики и грамматики (53, 1).

pepaideuменos) может принимать обоснованные решения не только по узкому предмету (как «просто образованный» в нем), но и в жизненных ситуациях в целом¹.

Иногда у Аристотеля появлялись размышления о наличии не двух вариантов образования (общеобразованного и научно образованного человека), но трех: всесторонне образованный человек, научно-теоретически образованный человек, научно-практически образованный человек². В любом случае широко образованный человек, знающий общие принципы и методические основы той или иной дисциплины или сферы знания, может судить об обоснованности мнения партикулярного профессионала, принимать самостоятельные решения по важным вопросам данной области на основе принципиально общего знания, в отличие от образованного человека софистов находясь внутри науки³. Широко образованный человек был одухотворен с помощью науки. Проблемой становится грань между свободным образованным человеком с arete и несвободным профессиона-

¹ Arist. De partit.anim. I.1, 639a1. Рус.пер. : Аристотель. О частях животных. М., 1937.

² Arist. Polit. III.11, 1282a1. Данное место у Аристотеля представляет исключительную сложность. Оно весьма многозначно, поскольку автор обращается к непосредственной жизни, к проблематике реального профессионализма. Аристотель берет медицину как пример сферы «знаточеского» знания. Им выделяются три категории людей, которых можно считать принадлежащими к категории «врач»: demiourgos, arkhitektonikos, repaideuменos. Аристотель заявляет, что подобные люди есть в каждой technе, в каждой профессии как «ремесле-искусстве». Данные три категории «профессионалов», т.е. имеющих отношение к профессии, в случае врачебной сферы есть следующие люди: 1) обычный практикующий врач; 2) высокий знаток во врачевании, подбирающийся к вершинам данной науки; 3) получивший медицинские познания как часть общего образования. Представителям последней категории, говорит Аристотель, не высказывая своего к этому факту отношения, «мы предоставляем возможность судить о предмете так же, как и знатокам». Впрочем, он оговаривается, что правильный выбор действенного лечения могут сделать только «знатоки», не давая над собой перевеса голосам «несведущих». Первые две категории и есть разные профессионалы – практически и теоретически ориентированные. Такой «многошелонированный» взгляд на структуру профессии не полностью конгруэнтен взглядам Аристотеля на соотношение общего и профессионального образования. В «Никомаховой этике» он как бы «походя» бросает мысль о том, что есть иерархия профессиональных умений и одни науки над другими должны главенствовать и управлять (Eth.Nic. I.1, 1094b23). Вероятно, иерархия наук, с его точки зрения, должна строиться в связи с иерархией тех целей, которые они преследуют, или тех функций, каковые выполняют. Однако широко и обще образованный человек, согласно Аристотелю, все же выше любого партикулярно углубленного знатока, поскольку его компетентность охватывает сферы компетентности узких профессионалов, хотя первый, конечно, не может заменить последних исключительно во всех вопросах их партикулярной деятельности. См.: Arist. De partit.anim. I.1, 639a28.

³ Различие между «знающим науку» профессионалом (epistemon) и «образованным» человеком (pepaideuменos) не прописано Аристотелем четко и подробно, имплицитно скрываясь прежде всего в его понимании сущности образованного человека. Последующие комментаторы его сочинений уловили и подчеркнули эту мысль. Среди таких комментаторов прежде всего стоит упомянуть Михаила Эфесского, автора XI–XII веков, составившего комментарий к сочинению «О частях животных», в начале которого Аристотель размышляет о сущности понятия «образованный человек». См.: Michaelis Ephesii in libros De partibus animalium, De animalium motione, De animalium incessu commentaria / consilio et auctor Academiae Litterarum Regiae Borussicae ed. Michael Hayduck. Berolini : Reimer, 1904 (Commentaria in Aristotelem Graeca). Тем не менее концепт «образованного человека» был все же достаточно четко сформулирован Аристотелем. До него, в частности у софистов, понятие repaideuменos, равно как и sophia – «мудрость», было достаточно расплывчатым. Образованный человек софистов был еще меньше, чем у Аристотеля, связан с изучением базового содержания разных наук для приобретения компетентности. Компетентность его была прежде всего компетентностью знания практики общественной жизни и развитием собственных способностей к осуществлению такой практики. Поэтому мы говорим, что он вне «науки» по сравнению с аристотелевской моделью.

лом без arete. Грань между этими двумя типами построения личности необходимо чувствовать не только ученику, но и – прежде всего – наставнику¹.

Возникает эпистемологическая проблема: могли ли «предметы» общего образования становиться с ходом времени источниками и основой соответствующего профессионального образования. Занятия общим кругом знаний, *egkyklios paideia*, находились и в начале обретения высокой культуры, и в начале обретения невысокой профессии. Для Платона путем к высокой духовной культуре была математика. Развивая личность, ее мышление, не только формальное, но и духовное, математика поднимала ее в царство идей². Математика и диалектика у Исократы не имеют целью привести к вершинам знания, но – в качестве «гимназия для психе» – обучить и заострить ум, чтобы он мог присваивать другие познания³. Аристотель ввел понятие «образованный человек» (*pepaideumenos*), соединяющее в себе формальную и содержательную стороны обучения, развитие ума и знание существа дела в разных областях практики. Путь общеинтеллектуального, нравственного, профессионального ученичества, путь становления человека как человека и/или как профессионала – со времени античности дискуссионная точка многих философско-педагогических систем.

Список использованной литературы

1. Аристотель. О частях животных [Текст]. – М., 1937.
2. Аристотель. Собр. соч. [Текст]. – М., 1983. – Т. 4.
3. Джохадзе, И.Д. Homo faber и будущее труда [Текст] // Логос. – 2004. – 45:6.
4. Зубец, О.П. Праздность и лень [Текст] // Этическая мысль. – М., 2002. – Вып. 3.
5. Корнетов, Г.Б. Ранние формы педагогической деятельности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 115–138.
6. Котельникова, Н.В. Инновационные тенденции в сфере молодежного досуга в современной России [Текст] : автореф. ... канд. социолог. наук. – Ставрополь, 2003.
7. Lord, C. Education and Culture in the Political Thought of Aristotle [Text]. – Ithaca : Cornell UP, 1982.
8. Michaelis Ephesii in libros De partibus animalium, De animalium motione, De animalium incessu commentaria [Text] / Consilio et auctor Academiae Litterarum Regiae Borussicae ed. Michael Hayduck. – Berolini : Reimer, 1904 (Commentaria in Aristotelem Graeca).

¹ Поскольку речь идет о критерии проведения такой грани, то можно сказать, что в некоторых дисциплинах и до некоторой степени Аристотель все же признавал пользу и необходимость элементов общего образования как ступени к профессиональному, хотя саму ступень к профессиональному не считал достойной свободного человека. Противоречие профессионализма и общей культуры заключалось в мировоззрении, в иерархии целей жизни, в бюджете времени и в степени свободы воли обучающегося.

² Plato. Resp. VII. 524e, 526b, 527e; Leg.V. 747b.

³ Isocr. 15, 264–266.



Памятные даты

200 лет А.И. Герцену

М.В. Богуславский

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ СВОБОДНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ А.И. ГЕРЦЕНА: к 200 – летию со дня рождения

В истории педагогики бывают удивительные сближения ретроспективы и современности, когда мировоззрение, идеи и взгляды того или иного педагогического мыслителя прошлого мощно актуализируются и вступают в резонанс с новой эпохой. В данной связи для отечественной педагогики, вновь ищущей пути дальнейшего развития в направлении духовно-нравственного оздоровления, существенное и во многом путеводное значение обретает философия образования А.И. Герцена, чей 200-летний юбилей широко отмечается деятелями мировой и отечественной политики, культуры и науки.

А.И. Герцен, свободная личность, педагогическое мировоззрение, философия образования.

Александр Иванович Герцен (1812–1870) прожил яркую и сложную жизнь. Выходец из старинного аристократического рода Яковлевых, он был незаконнорожденным сыном 16-летней немки Генриетты-Вильгельмины-Луизы Гааг, дочери мелкого чиновника, делопроизводителя в казенной палате в Штутгарте, которую, уже беременную, его отец – выходец из старинного аристократического рода И.А. Яковлев, возвращаясь после многолетнего путешествия по Европе, взял с собой в Москву. Брак родителей не был оформлен, и Герцен носил фамилию, придуманную отцом: Герцен – «сын сердца» (от нем. Herz).

Вскоре после окончания физико-математического отделения Московского университета А.И. Герцен был арестован по надуманному обвинению «за антиправительственные действия» и сначала заключен в тюрьму, а затем отправлен в ссылку в провинциальные города на службу, которая продолжалась с перерывами до 1847 года. Затем А.И. Герцен с семьей эмигрировал за границу, где и прожил оставшуюся жизнь.

Все эти годы Герцен занимал ведущее место в российской политической жизни. В 1855 году он переезжает из Парижа в Лондон, где основывает Вольную

русскую типографию для печатания запрещенных изданий. Сначала это был журнал «Полярная звезда», а с 1 июля 1857 года – еженедельная газета «Колокол».

Влияние статей А.И. Герцена, публиковавшихся в «Колоколе», на общественное мнение было громадно. Его пик пришелся на годы, предшествовавшие освобождению крестьян. Тогда газета регулярно читалась даже в Зимнем дворце.

9 (21) января 1870 года Александр Иванович Герцен умер от воспаления легких в Париже. Похоронили его сначала на кладбище Пер-Лашез, а потом прах был перевезен в Ниццу, где покоится до настоящего времени. Над могилой высится прекрасный памятник, изображающий писателя и общественного деятеля стоящим во весь рост, с лицом, обращенным по направлению к России...

За прошедший после смерти мыслителя исторический период его вклад в мировую науку и культуру получил международное признание. Яркий дар писателя, блестящие способности полемиста, колоссальная эрудиция, выдающийся талант мыслителя сделали Герцена одной из центральных фигур русской и мировой общественной мысли. Его вклад в литературу, философию, политологию и культурологию бесспорен. Однако значительно менее изучены и оценены с современных позиций идеи и взгляды А.И. Герцена в сферах социализации, воспитания и образования, его педагогическое мировоззрение в целом.

Безусловно, не видеть в Герцене крупного и оригинального педагогического мыслителя может только ограниченный исследователь, убежденный, что педагогические максимы должны излагаться исключительно в научных трудах и учебниках по педагогике и обязательно очень скучным языком. На самом деле в сокровищницу педагогической мысли как раз вошли произведения художественные или публицистические, эмоционально-образно раскрывающие сущность педагогических процессов. И здесь А.И. Герцену принадлежит выдающееся место. По выражению историка педагогики М.Ф. Шабаевой, его произведение «Кто виноват?» по праву может считаться «педагогическим романом русской литературы, как «Эмиль, или о воспитании» Руссо – французской, «Лингард и Гертруда» Песталоцци – швейцарской»¹.

Все это обуславливает необходимость вдумчивого переосмысления творческого наследия А.И. Герцена, существенной переоценки его педагогического мировоззрения, оказавшего сильное влияние на развитие прогрессивной педагогической мысли. Сейчас мы можем не только выйти за рамки прежних классово-политических стереотипов, но и, главное, посмотреть на мировоззрение Герцена с точки зрения современной педагогической проблематики, значительно актуализировав его взгляды на образование, которым всегда была присуща футурологичность.

В развитии педагогического мировоззрения А.И. Герцена можно выделить несколько периодов:

1. Первая половина 1840-х годов, когда в центре его внимания находились преимущественно вопросы естественно-научного образования.

2. Вторая половина 1840-х – первая половина 1850-х годов, когда главное направление его педагогических размышлений было обусловлено проблематикой гражданского воспитания и социализации свободной личности.

3. Вторая половина 1850-х – первая половина 1860-х годов, когда мыслителем была создана концепция национального воспитания.

¹ Герцен о воспитании. Избранные педагогические высказывания / сост. М.Ф. Шабаева. М. : Учпедгиз, 1948. С. 10.

4. Вторая половина 1860-х годов, когда приоритетной для него сферой стали ценности семейной педагогики, прежде всего в плане национального и духовно-нравственного воспитания детей.

1840-е годы можно обозначить как первый период развития и осуществления педагогических взглядов А.И. Герцена, которые складывались под влиянием идеологии европейского Просвещения, немецкой классической философии и отечественной вольнолюбивой мысли. В этот период он придавал первостепенное значение развитию науки, техники, был сторонником идеи концентрации в руках ученых и инженеров всех рычагов управления обществом и стремился осуществлять образование молодежи именно в этом русле¹.

С 1842 по 1847 годы он публикует в «Отечественных записках» и «Современнике» цикл статей, непосредственно посвященных естественно-научному образованию. В первую очередь это «Письма об изучении природы», где даны философский анализ различных методов познания и характеристика содержания образования, «Публичные чтения господина профессора Рулье», а также «Дилетантизм в науке», «Дилетанты-романтики», «Дилетанты и цех ученых» и «Буддизм в науке».

В своих статьях А.И. Герцен обосновал такой центральный тезис: специалист должен обладать одновременно и широтой, и глубиной профессиональных знаний и культурно-образовательных интересов. Он предъявлял к специалисту в той или иной области требование откликаться на все запросы живой жизни, другими словами, – быть гражданином. Он резко восставал против «ремесленничества науки», призывал к «общему очеловечению»².

В этих публикациях А.И. Герценом впервые была раскрыта тонкая диалектика соотношения общего и профессионального образования. Широта русского образования, по его убеждению, – исключительно позитивная категория. Непрофессионализм (дилетантизм) образованного человека, будучи преимущественно русским явлением, понимался им как признак внутренней свободы и служил показателем перспективности исторической жизни народа³. В этом преимущественно политическом (и только потом этическом) плане русская широта противопоставлялась им западной специализации как явлению преимущественно отрицательному⁴. Вместе с тем он настаивал, что «дилетанты» должны основательно изучить хотя бы один научный вопрос.

А.И. Герцен, подчеркивая огромное воспитательное и образовательное значение естественных наук, последовательно выступал за систему всестороннего общего гуманитарного образования, обращенного к науке⁵. Осознать важнейшие цели выбранной деятельности, их связь с общими задачами своего времени молодым людям должен помочь прежде всего «мир человеческий, мир истории», т.е. разносторонние гуманитарные знания. Гуманитарное образование, как подчеркивал мыслитель, призвано не уводить молодежь от реальной жизни, а, напротив,

¹ См.: Герцен А.И. URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

² См.: Ганелин Ш.И. А.И. Герцен как просветитель // Сов. педагогика. 1938. № 1. С. 114.

³ См.: Эйдельман Т.Н. Герцен А.И. // Пед. энцикл. М. : Большая рос. энцикл., 1993. Т. 1. С. 208.

⁴ См.: Сердюкова О.И. Широкая и специальная цель образования в осмыслении А.И. Герцена и И.А. Гончарова // Образование. Профессия. Производство : сб. ст. Самара, 1998. С. 29.

⁵ См.: Эйдельман Т.Н. Герцен А.И. ...

усиливать ее интерес к актуальным проблемам действительности. Как следует из его «Записок одного молодого человека» (1840–1841 годы), Герцен выступал за объединение классического и реального образования, где классическое образование является «эстетической школой нравственности»¹.

Позднее в «Письме к сыну» (29 сентября 1858 года) А.И. Герцен дал развернутую картину своих представлений. Он хотел, чтобы учащиеся общеобразовательной школы наряду с естествознанием и математикой знали литературу, иностранные языки, историю. Особое внимание должно уделяться изучению отечественной истории и словесности (в том числе и литературы античных народов). Мыслитель был убежден, что без философии «легко можно впасть в ремесленничество науки и за множеством фактов потерять общность дела»².

Писатель постоянно подчеркивал, что «без чтения нет и не может быть ни вкуса, ни стиля, ни многосторонней шири понимания», что «талант талантом, а вкус образуется в чтении». В «Письме к сыну» он пишет: «не забывай, что самое колоссальное оружие многостороннего образования – чтение»³. В данной связи первостепенное значение в обучении и воспитании он придает умению работать с книгой, без чего, по его убеждению, невозможны развитие и самообразование.

Герцен подчеркивал, что образование, говоря современным языком, должно строиться на субъектно-субъектной основе и деятельностном подходе, способствовать развитию у учащихся самостоятельного мышления, познавательной активности. Основным дидактическим методом он считал проблемное обучение, формирование на этой основе у учащегося критического мышления. Большое значение для умственного развития детей он придавал живой беседе учителя, приемам, стимулирующим осознание учениками сообщенных знаний⁴.

В плане реализации своих замыслов А.И. Герцен страстно выступал за просвещение народа как базис развития страны, добивался распространения просвещения и знаний среди самых широких слоев, призывал ученых вывести науку из стен кабинетов, сделать ее достижения всеобщим достоянием. Он в полной мере может быть отнесен к выдающимся просветителям, что расширяет оценку его творчества, ранее ограниченную преимущественно социально-политическими взглядами.

На втором периоде формирования педагогического мировоззрения, во второй половине 40-х – первой половине 50-х годов XIX века, А.И. Герцен обращается к центральной для него проблеме гражданского воспитания свободной личности. По его убеждению, «воспитание – одна из наиболее сложных задач и не может быть разрешаема общими фразами»⁵. В это время он создает свои насыщенные педагогическими проблемами и духовно-нравственными исканиями произведения – роман «Кто виноват?» и повесть «Сорока-воровка», где ставит самые острые вопросы тогдашней социально-педагогической реальности и где впервые прозвучала позднее ставшая для него центральной педагогическая реминисценция – идеалы гражданского воспитания. Эта проблема рассматривалась мыслителем в ра-

¹ Эйдельман Т.Н. Герцен А.И. ... С. 208–209.

² Герцен А.И. Избранные педагогические высказывания / сост. М.Ф. Шабаева. М. : АПН РСФСР, 1951. С. 202.

³ Там же.

⁴ См.: Герцен о воспитании... С. 29.

⁵ Герцен А.И. Избр. пед. высказывания... С. 181.

курсе воспитания личности, несущей в себе стойкий нравственный стержень и не отступающей от своих идеалов под давлением обстоятельств. И, наоборот, сожаление о горькой судьбе тех, кто не имеет такого внутреннего стержня, а потому легко ломается под давлением первых препятствий со стороны внешних сил.

В лице А.И. Герцена русское общество выступило «с критикой индивидуалистической концепции воспитания, стремления педагогики и педагогов удалять детей от общества для спасения их от якобы разлагающего влияния»¹. Бельтов, герой «Кто виноват?», показал всю несостоятельность абстрактного воспитания, оторванного от условий той жизни, в которой позже должен был действовать воспитанник. В этом произведении А.И. Герцен рельефно раскрыл глубинный трагизм возможной утраты человеком смысла собственного существования (или же осознания факта его отсутствия). В романе показано, какую тяжкую роль сыграло в судьбе героя то, что он был воспитан честным и восторженным, но не понимавшим реальной жизни учителем². Человек широко и разносторонне образованный, с умом пытливым и созерцательным, страстно ищущим истины, он оказался «неспособным бороться за свои идеалы, проявлять силу, закаленность, моральную стойкость»³.

Главной задачей воспитания Герцен считал формирование гуманной, свободной личности – гражданина, патриота, который живет интересами своего народа и стремится к преобразованию общества на разумных началах⁴. Гуманизм Герцена проявлялся во внимании и деятельной любви к человеку. Символично, что В.Г. Белинский назвал его «поэтом гуманности» во всех смыслах этого прекрасного слова. По выражению историка педагогики Н.Ф. Познанского, «из герценовского понимания личности разворачивалась целая педагогическая программа, подобно тому, как из увертюры разворачивается опера»⁵.

Мыслителем была разработана оригинальная типология личностей:

- *плоская натура*, при первом жизненном толчке отказывающаяся от прежней святости своей души и идущая по обычному пути корысти и стяжательства;
- *благородная натура*, но не реальная, на всю жизнь оставшаяся с юношескими мечтаниями, идущая наперекор событиям, всю жизнь тянущая одну ноту;
- *действительная натура*, которая отправляется в жизнь не с юношескими сентенциями, а с юношеской энергией, способной «раскрыть свою душу всему человеческому, страдать и наслаждаться страданиями и наслаждениями современности»⁶.

Такая свободная, демократическая личность не замыкается в своих эгоистических интересах, а живет интересами общими. Вся жизнь свободной личности освещается высоким идеалом, дающим своеобразный тон судьбе человека. Постоянная активность, а не созерцательность – характерная черта свободной развитой личности. Свободная личность не поддается среде, а преобразует ее, создает вокруг себя то, чего нет. Это «непокорная личность»⁷.

¹ Герцен о воспитании... С. 23.

² См.: Эйдельман, Т.Н. Герцен А.И. ... С. 209.

³ Герцен о воспитании... С. 23.

⁴ См.: Познанский Н.Ф. Педагогическое наследие А.И. Герцена // Сов. педагогика. 1945. № 3. С. 29.

⁵ Там же. С. 26.

⁶ Там же.

⁷ Герцен А.И. Собр. соч. : в 30 т. М. : Изд-во АН СССР, 1958. Т. 8. С. 149.

А.И. Герцен еще до знаменитых «Вопросов жизни» Н.И. Пирогова (1856 год) предвосхитил педагогический идеал «атлета жизненной борьбы», которого необходимо готовить в гимназии из юношества, чтобы молодые люди, выйдя в жизнь и поступив на службу, не сломались при первых ударах судьбы по их идеалам. Воспитание, по Герцену, – это целенаправленный процесс формирования человека, способного к «сознательному деянию», одухотворенному труду и служению обществу, осуществляемый под руководством педагога¹. Еще при рождении своего старшего сына Александра он написал: «иди в жизнь, иди на службу человечеству; я тебя обрек на трудный путь»². Позднее в «Письме к сыну» от 14 июня 1862 года писатель подчеркивал: «если ты серьезно вызовешь силу воли, если ты имеешь то, что называется характер, упорство, ты начинаешь совершеннолетнюю жизнь человеком, твердо идущим, на твердых нравственных основах, гласным, а не согласным»³. В другом «Письме к сыну» он предупреждает, что «надобно быть готовым на всякую борьбу. Не придет она, – можно другое сделать. Но если придет, что бы то ни было, стой за свою истину, за то, что ты любишь, а там, что бы ни было вышло»⁴.

Цель воспитания, по Герцену, заключается в развитии сильной индивидуальности, в раскрытии всей полноты человеческой личности и формировании у нее общественных взглядов⁵. В силу экзистенциальной направленности своих воззрений А.И. Герцен определял личность как живую силу, творящую культуру, и выделял такие ее основные характеристики, как самопознание, мышление, воля, свобода и достоинство. А основой воспитания выступало приобщение к истинному знанию и развитию в человеке свободы, самостоятельности и собственного достоинства⁶.

Необходимой основой воспитания личности для А.И. Герцена являлось утверждение нравственной свободы, реализуемой в творчестве и являющейся защитой от мещанского образа жизни как выражении духовного оскудения человека и упадка культуры. Решая задачу соотношения нравственной свободы личности и общественной необходимости, писатель приходит к выводу, что разумное, сознательное сочетание личности и государства приведет к истинному понятию о личности и ее важной роли в социокультурном процессе. А.И. Герцен с поразительной силой поставил проблему культуры внутри самого человека. Он предлагал внутренний путь, по которому человек сам строит свою нравственность и осуществляет собственную свободу с обязательной реализацией в практической жизни.

Неоднократно Герцен писал о предоставлении детям максимальной свободы, горячо призывая к максимальной свободе мысли в восприятии жизни, во всем росте и развитии человека: «дайте же хоть одному поколению, пресловутые просветители, воспитаться человеком, глядя всему в глаза, безбоязненно говоря свою

¹ См.: Эйдельман Т.Н. Герцен А.И. ... С. 209.

² Герцен о воспитании... С. 10.

³ Герцен А.И. Избр. пед. высказывания... С. 384.

⁴ Там же. С. 157.

⁵ См.: Ганелин Ш.И. Педагогические взгляды А.И. Герцена // Народное образование. 1962. № 4. С. 95.

⁶ Там же. С. 96.

мысль»¹. По его убеждению, «насиленно образовывать – это одна из губительнейших идей, в силу которой бездушной дрессировке и фельдфебельской выправке дается вид благодеяния»².

Особенно ярко А.И. Герцен проявил себя как выразитель общественной составляющей в образовании и критик государственной политики в сфере образования. В данной связи подчеркнем, что мыслитель первым показал опасность авторитарного воспитания в России не только для своего времени, но и вообще как российского архетипа власти, выступив системным критиком тоталитаризма и авторитаризма. Он всегда был вне официальной государственной политики, в том числе в трактовке исторических событий. Он апеллировал к каждому историческому периоду развития русской истории и российской государственности. Ведь образ «николаевской России» – это архетип государственно-бюрократической системы, регулярно воспроизводящейся на различных, казалось бы, внешне идейно противоположных этапах развития страны. Непримируемая критика Герценом всех видов конформизма и раболепства носила универсальный характер, чем он и был опасен всем тоталитарным и авторитарным режимам независимо от их классовой, политической или идеологической направленности. Столь расширенным пониманием своих идей он был опасен и советской педагогике.

Итак, Герцен решительно выступал против всей официальной образовательной политики николаевской России, направленной на воспитание конформиста, верного слуги режима, на человека, сервильно адаптирующегося к социально-политическим обстоятельствам. Но он не приемлел и курс на исход личности от социальных обстоятельств, замыкание в своем семейном или идеалистическом мирке. Для свободной личности, по А.И. Герцену, остается один путь – борьбы с неблагоприятными социальными обстоятельствами. Это отмечалось и советским историком педагогики М.Ф. Шабаевой: «умение Герцена пронизать принципиальностью все отношения к людям и делам, а также оттенить и показать детям принципиальный подход к обыденным вещам заслуживает самого пристального внимания советской педагогики»³.

Однако подход Герцена был, конечно, намного глубже. Его нонконформистская позиция всегда была оппозиционна любой официальной власти, каждой государственной политике. Прекрасно понимая мощную социальную значимость просвещения и образования, он, в отсутствие общественно-педагогического движения, в одиночку выражал его идейный потенциал и формулировал программу.

А.И. Герцен был глубоко убежден в наличии двух редко пересекающихся линий в образовательной политике – линии государственной, объективно делающей из человека удобного и нужного конформиста, и общественной, ставящей целью воспитание человека, выражающего интересы развития страны, поскольку любовь к Родине – это вовсе не любовь к начальству. Эти линии всегда носили одновременный характер: государственная была направлена на решение тактических целей и обслуживание конкретных политических задач и поэтому была близка и понятна простому населению, не живущему в «зоне ближайшего развития», а общественная линия всегда устремлена в будущее, образ которого объективно не до конца ясен. В данной связи подчеркнем, что в своих произведениях

¹ Герцен А.И. Полн. собр. соч. и писем / под ред. Лемке. Пг., 1919–1925. Т. 10. С. 194.

² Герцен А.И. Полн. собр. соч... С. 5.

³ Герцен о воспитании... С. 27.

писатель явно обращался к человеку будущего: в 1840–1850-х годах он готовил будущих «шестидесятников».

В ходе третьего периода формирования педагогического мировоззрения – во второй половине 1850-х – первой половине 1860-х годов – А.И. Герценом, что ранее не подчеркивалось исследователями его педагогических взглядов, была создана концепция национального воспитания, имеющая фундаментальный и прогностический характер. В развитии педагогических взглядов мыслитель шел своим оригинальным путем, бережно сохраняя лучшее из русских воспитательных традиций, используя то ценное, что находил в европейской педагогике, и одновременно подвергая глубокой критике ее слабые стороны¹. Симптоматично, что он отмечал в качестве важного преимущества отечественной педагогики ярко выраженную восприимчивость к культурам других народов, не исключая самобытности русского национального характера. По выражению Герцена, «нет воспитания более полиглотного, чем наше»².

Исследователями философских и общественно-политических взглядов А.И. Герцена периода эмиграции всегда особо отмечалось абсолютное неприятие им буржуазного общества. Тонкий и проницательный ум писателя быстро постиг несовершенства и недостатки тех форм западной жизни, к которым первоначально его так влекло из «непрекрасного далека» русской действительности 1840-х годов. Он последовательно и страстно обличал духовную атмосферу западной цивилизации, особенно конформизм мещанства, во многом предвосхитив критику современного «общества потребления» («С того берега»).

А.И. Герцен совершенно не идеализировал и современную ему западную педагогику. Он прозорливо увидел в ней такие опасности для формирующейся личности, как социальное неравенство, распространяющееся и на сферу образования, ограничивающее доступ к качественному образованию для социально незащищенных слоев населения. Ему претила буржуазная педагогика, нацеленная на индивидуалистические, потребительские интересы, на развитие конкуренции, на подготовку дельцов³.

В данной связи А.И. Герцен выдвигал планы «национального перевоспитания народа» в отдельных сословиях в присущем народу духе общинности. Герцен считал, что самое положительное влияние на детей оказывает простой народ, что именно народ является носителем лучших национальных качеств, т.е. он противопоставлял внешний каркас государственной образовательной машины ее народному содержанию.

В четвертом периоде развития педагогического мировоззрения (вторая половина 1860-х годов) А.И. Герцен – отец шестерых детей (всего в его семье родилось 10 детей) – концентрировался на проблемах семейного воспитания, родительской педагогики. Он сравнивал свою политическую борьбу с воспитанием собственных детей: «для меня остались в мире две задачи: моя русская деятельность и ваше развитие»⁴. В свое время рождение первенца Александра произвело на Герцена ошеломляющее впечатление. Он писал, что «буйная радость овладела сердцем, будто в нем звон во все колокола, праздников праздник», что он пребы-

¹ См.: Познанский Н.Ф. Педагогическое наследие... С. 27.

² Там же. С. 24.

³ См.: Герцен А.И. URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

⁴ Герцен А.И. Избр. пед. высказывания... С. 219.

вает «в какой-то боли счастья»¹. В повседневной воспитательной деятельности, по его убеждению, важную роль играет «талант терпеливой любви», расположение воспитателя к ребенку, уважение к нему, знание его потребностей. Здоровая семейная обстановка и правильные отношения между детьми и воспитателями являются необходимым условием нравственного воспитания.

Важнейшими задачами семейного воспитания А.И. Герцен считал развитие у детей самостоятельности мышления и сознательного поведения, приучение их к напряженной, но доступной трудовой, умственной и физической деятельности, воспитание дисциплинированности. Так, например, особое его восхищение вызвала семья Фогта – одна из тех старинных немецких семей, члены которой из столетия в столетие становились профессионалами высочайшего класса в ремеслах, науках, искусстве, наконец, просто в умении воспитывать здоровых, целеустремленных и трудолюбивых детей². А.И. Герцен стремился дать детям домашнее воспитание, программу которого он сам разработал. Заботливый отец советовал своим детям читать Шекспира, Байрона, Вольтера, Руссо, Гете, заниматься естественными науками и историей, изучать конкретные труды.

А.И. Герцен делал все, чтобы дети не забыли о родине, жили ее интересами, знали ее заботы. В «Письме к сыну» (1851 год) он призывал отрока: «занимайся, как можно больше, русским языком. Никогда не забывай, что ты должен быть русским»³. Он был убежден, что «только понимание самобытности родины превращает индивида в личность с ее неповторимостью». В «Письме сыну» 1858 года он восклицает: «Я верю в Россию и люблю ее, я не хочу, чтобы дети мои были иностранцами»⁴. Вот почему особое внимание он придавал подбору преподавателей, стараясь привлечь к воспитанию наследников крупных педагогов и ученых из числа своих друзей, и требовал от наставников больше уделять внимания изучению русской культуры, истории, где сокрыты гуманность, благородство, патриотичность. Он подчеркивал, что при воспитании очень важен отбор книг по истории отечества, русской словесности и настаивал на чтении детьми произведений Пушкина и Крылова.

В семье Герцена устраивались литературно-музыкальные вечера, читались лекции, ставились спектакли, проводились диспуты. Понимая ограниченность возможностей русского воспитания в условиях эмиграции, он с горечью писал сыну Александру: «От вашего развития я жду много; но тут я не сумел сделать то, что хотел. Из тебя вышел иностранец»⁵.

Вместе с тем взгляды Герцена на родительскую педагогику не замыкались на его собственной семье. Так, в известном «Письме императрице Марии Александровне» Герцен сформулировал свои взгляды на воспитание наследника престола, пронизанные ценностями общечеловеческого воспитания. Он призывал императрицу: «Научите вашего сына носить фрак, перечислите его в гражданскую службу; вы сделаете ему великое благо. Займите его ум чем-нибудь более благородным, нежели вечная игра в солдаты; учебная наследника престола не должна походить на кордегардию». Осуществить это было возможно, если при-

¹ Там же. С. 332–333.

² См.: Герцен А.И. URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

³ Герцен А.И. Избр. пед. высказывания... С. 157.

⁴ См.: Герцен А.И. URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

⁵ Герцен А.И. Избр. пед. высказывания...

звать к образованию наследника престола людей «русских, образованных, любящих отечество и не носящих эполет»¹.

Рассматривая общественно-политические процессы, происходившие в России начала XXI века, в их проекции на развитие образования, особенно понимаешь значимость, необходимость и своевременность нового обращения к педагогическим идеям А.И. Герцена. Его педагогическое мировоззрение удивительно современно. В своей целеценностной, аксиологической основе оно отвечает как сегодняшним реалиям России, так и перспективам развития отечественного образования.

Пожалуй, мало к кому из отечественных педагогических мыслителей так подходит контекстный характер. При этом главное даже не в том, что А.И. Герцен конкретно написал на те или иные педагогические темы, а в том, какие смыслы он аккумулировал в своих размышлениях и что предвосхитил. Его роль в развитии отечественного образования совершенно особая: он не выражал и не осуществлял программу общественных преобразований в сфере просвещения, а формировал ее, определял корпус проблем и задач, которые будут затем последовательно, хотя и не линейно-поступательно, решаться на протяжении второй половины 1850-х годов – начала XX века.

На всей педагогической концепции Герцена – явный отпечаток его личности. По сути, он писал ее с себя. И в этом плане он, несомненно, – предтеча и основоположник педагогического экзистенциализма. Предметом его философии образования последовательно выступал человек.

В целом педагогическую концепцию А.И. Герцена можно трактовать как либерально и социально ориентированное педагогическое учение, наполненное гражданскими устремлениями и вместе с тем базирующееся на народной основе.

Список использованной литературы

1. Ганелин, Ш.И. А.И. Герцен как просветитель [Текст] // Сов. педагогика. – 1938. – № 1. – С. 109–116.
2. Ганелин, Ш.И. Педагогические взгляды А.И. Герцена [Текст] // Народное образование. – 1962. – № 4. – С. 94–96.
3. Герцен о воспитании. Избранные педагогические высказывания [Текст] / сост. М.Ф. Шабаева. – М. : Учпедгиз, 1948. – 215 с.
4. Герцен А.И. [Электронный ресурс]. – URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. Герцен, А.И. Избранные педагогические высказывания [Текст] / сост М.Ф. Шабаева. – М. : АПН РСФСР, 1951. – 467 с.
6. Герцен, А.И. О воспитании и образовании [Текст] / А.И. Герцен, Н.П. Огарев ; сост В.И. Ширяев. – М. : Педагогика, 1990. – 368 с.
7. Герцен, А.И. Полн. собр. соч. и писем [Текст] / под ред. Лемке. – Пг., 1919–1925.
8. Герцен, А.И. Собр. соч. [Текст] : в 30 т. – М. : Изд-во АН СССР, 1958.
9. Зейлигер-Рубинштейн, Е.И. Педагогические взгляды А.И. Герцена [Текст]. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Учпедгиз, 1962. – 192 с.
10. Познанский, Н.Ф. Педагогическое наследие А.И. Герцена [Текст] // Сов. педагогика. – 1945. – № 3. – С. 23–32.

¹ Герцен А.И. Собр. соч. ... Т. 10. С. 353–361.

11. Сердюкова, О.И. Широкая и специальная цель образования в осмыслении А.И. Герцена и И.А. Гончарова [Текст] // Образование. Профессия. Производство : сб. ст. – Самара, 1998. – С. 17–34.

12. Эйдельман, Т.Н. Герцен А.И. [Текст] // Пед. энцикл. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – С. 208–209.



Культура профессиональной подготовки специалистов

А. Е. Айзензон

ОБУЧАЕМЫЙ КАК САМООРГАНИЗУЮЩАЯСЯ СИСТЕМА

Обучение рассматривается как дополнительное структурирование (понижение энтропии) мозга обучаемого, а мозг – как продукт эволюции, представляющий собой сложную открытую диссипативную систему, самоорганизации которой способствует педагогическое воздействие.

обучение, открытие, озарение, мозг, нейрон, самоорганизация, эволюция, педагогическое воздействие, аттрактор, бифуркация.

Педагогика базируется главным образом на общих соображениях и вытекающих из них статистически значимых прецедентах, накопленных за тысячелетия. Это обусловлено прежде всего чрезвычайной сложностью объекта педагогического воздействия, коим является человеческий мозг, усваивающий под влиянием такого воздействия *новую* информацию. Таинственность этой процедуры, как и всякую таинственность, полезно исследовать в предельных ситуациях, когда оно проявляется особенно явно. В данном случае полезно исследовать процесс, при котором информация нова не только для индивида, но и для человечества в целом, то есть является *принципиально* новой. Речь идет об открытиях, в которых роль обучаемого выпадает ученому, художнику, писателю, композитору, а роль учителя играет Бытие (Природа). В чем состоит при этом его «педагогическая технология», неизвестно, но форма проявления финала выглядит весьма ярко – в виде внезапных вспышек ясности, «озарений», пришедших как бы ниоткуда и представляющих значительный интерес для исследования.

Джеймса Уотсона «осенило» геометрией ДНК. Периодическая система элементов и структура атома «пришли» соответственно к Дмитрию Менделееву и Нильсу Бору во сне. Державину, Пушкину и Маяковскому снились поэтические строки, Рафаэлю – Сикстинская мадонна и т.д. Еще в бытность учеником, Гаусс почти мгновенно произвел сложное вычисление, изумившее окружающих. Молодого Петра Капицу осенило, как получить тонкую кварцевую нить: он пустил вдоль коридора стрелу из лука, предварительно обмакнув ее конец в расплавленный кварц. Ф.А. Кекуле описывает ощущение, когда ему явилась формула бензола: «Пробужденный как бы вспышкой молнии...». Р. Тагор *вдруг* впал в состояние, из которого вышел с поэмой.

Подобные (крайние) случаи нам интересны тем, что проблему появления в мозгу нового знания здесь можно в какой-то мере перевести в область точных

наук, более пригодную для анализа. Дело в том, что новое знание – это не что иное, как дополнительное упорядочение, дополнительное структурирование физической системы по имени «мозг», которая подчиняется тем же фундаментальным законам, что и любая другая физическая система, в частности, второму закону термодинамики. В соответствии с ним *изолированная* система может в лучшем случае сохранять свою структуру и, соответственно, «защиту» в ней информацию, но никак не наращивать ее. Впрочем, в действительности и это невозможно, так как любая структура со временем хаотизируется, содержащаяся в ней информация «распадается», убывает, а энтропия, соответственно, растет. Это происходит вследствие действующих в природе диссипативных процессов, которые рассеивают всякую упорядоченность, всякое «выпячивание» какой-либо характеристики системы из значений, диктуемых статистикой при тепловом равновесии. Если какое-то тело имеет более высокую температуру, чем его окружение, то тело неизбежно остывает. Если атомы вещества в каком-то месте собраны в структуру в виде памятника, сооружения или машины, то эти предметы постепенно рассыпаются, и плотность вещества в пространстве снова выравнивается и т.д. Этот неумолимый закон привел когда-то Клаузиуса к впечатляющей теории тепловой смерти всей Вселенной, наделавшей много шума среди ученых и философов, пока И. Пригожин не обнаружил наличие процессов самоорганизации материи, направленных, как следует из названия, противоположно ее хаотизации. Процессы самоорганизации, которые изучает синергетика, не противоречат второму закону термодинамики, так как относятся только к *открытым* системам, в которых этот закон вовсе не отрицает возможности повышения упорядоченности, накопления информации (т.е. понижения энтропии).

Самоорганизация происходит не всегда и не везде, а только при определенных условиях в сложных диссипативных системах, состоящих из множества компонентов. Состояние этих систем должно быть далеким от теплового равновесия и неустойчивым. В таких случаях оно часто описывается *нелинейными* уравнениями и остро реагирует на некоторые воздействия извне (для этого система и должна быть открытой). В критических состояниях в системе происходит «бифуркация» (резкое раздвоение траектории ее развития): огромное количество разрозненных элементов внезапно кооперируется и образует тот или иной «аттрактор» – «притягивающее» множество, стационарное состояние, к которому сходятся разные траектории развития системы. Он может быть, например, периодическим или более сложным. Так возникают спиральные галактики, упорядоченно циркулирующие ячейки в жидкости, напоминающие пчелиные соты («ячейки Бенара»). В газе миллиарды атомов могут самоорганизоваться так, что возникает лазерный луч, сотни примитивных амёб или насекомых могут начать вдруг упорядоченное движение и т.д.

Для нашей темы все это представляет интерес потому, что мозг тоже относится к подобным системам. Состояние мозга весьма далеко от термодинамического равновесия, его реакции нелинейны, от среды он не изолирован и, как следует из «озарений», проявляет возможность самоорганизации. Несколько смущает, правда, характер открытости мозга. Все, что нам о ней известно, связано только с физиологией: в мозг поступают кровь, кислород и т.п., но это явно не те каналы, которые могут обогатить содержащуюся в нем информацию. Если есть сомнения, поместите рядом с творческим мозгом другой, примитивный, с теми же обмен-

ными процессами, но не озабоченный размышлениями и, соответственно, не подверженный такой отвлекающей от «нормальной» жизни напасти, как озарения. Да, нехватка воды и кислорода приводит человека к потере сознания, но значит ли это, что картины и мысли, возникающие в мозгу, определяются кислородом и водой? Что же тогда и откуда поступает в мозг при «озарении»? Если за счет *самодетельности* и *саморефлексии* новое не образуется (закрытая система), то по отношению к чему и в каком смысле мозг открыт для *самоорганизации*, например, для появления в нем физического закона, поэтической строки, музыкального или живописного образа?

Да, мозг имеет «базу данных» (память) и операторы, управляющие ее преобразованиями. Этого достаточно для *алгоритмических* действий, т.е. для того, чтобы решить задачу динамики, пользуясь законами Ньютона; нарисовать эскиз, пользуясь натренированным глазомером; определить вид брака по искажению изображения в телевизоре и т.д. Все это возможно и полезно, но, по большому счету, не ново. Грубая механистическая аналогия – калейдоскоп: можно ли «встряхиванием» элементов в мозге древнего египтянина сконструировать ядерный реактор или Интернет? Подобные продукты требуют *принципиально новых* компонентов, которых в «калейдоскопе» не было.

Что же такое есть в человеческом мозге, позволяющее ему творить? Исследование мозга выдающихся людей после их смерти не выявило пока ничего отличающего их от других людей. Кору любого головного мозга составляют миллиарды нейронов, каждый получает информацию по многочисленным дендритам, «осмысливает» ее и передает дальше по единственному аксону. Тот ветвится отростками, каждый из них оканчивается синапсом – местом контакта с другим нейроном, где выходящие из нейрона сигналы (электрические импульсы «+» или «-») запускают химические реакции, содействующие возбуждению или торможению следующего нейрона. Нейроны образуют плотные сети, где каждый связан с тысячами других. Одни связи исчезают, другие возникают, причем сети работают параллельно, что гораздо эффективнее подчинения центральному процессору, как это реализовано в компьютере.

Клеточные ансамбли и кластеры коры мозга отвечают за чувства, мысли, распознавание образов и т.д. Их объем и специализация задаются генетически, а далее развиваются так, чтобы адекватно распоряжаться электрическими сигналами, поступающими через таламус от органов чувств. Специализация закрепляется в тех клетках и кластерах, которые активируются чаще: под действием сигналов белковые молекулы в синапсах переупаковываются по мембране в параллельные ряды долгосрочной памяти. При поступлении новой информации она расширяется, образуя множество локально устойчивых состояний – «аттракторов» на языке синергетики, которые служат, например, «эталоном», с которыми сравниваются сигналы оперативной информации. Поступая от разных органов чувств, они обобщаются в виде образов (враг, пища и т.д.) и затем уточняются. Именно так формируется «мозговая» модель мира, необходимая индивиду для выживания и развития.

Макросостояние клеточных ансамблей не сводится к состояниям отдельных нейронов, как целое не сводится к своим частям. (Один из удачных примеров, которые приводят при сопоставлении части и целого, – это текучесть: ее нельзя свести к отдельным молекулам, которые «жидкими» быть не могут). В свою оче-

редь, чувства и мысли – это еще более высокий «этаж»: они не сводятся к макро-состояниям клеточных ансамблей. Мысли влияют на их состояние и одновременно являются их продуктом, но, тем не менее, знак равенства ставить между ними нельзя. (Так же голос влияет на амплитуды электромагнитного сигнала в передающем устройстве, а в приемном устройстве эти разные амплитуды порождают голос, однако *содержание* речи – не то же, что электромагнитный сигнал: оно может быть «снято» и с других носителей).

Работа мозга опирается также на клеточные ансамбли *самосознания*, которое создает рефлексию на информацию, рефлексию на рефлексию и т.д. Возбуждение некоторых структур осуществляет интенцию, т.е. того или иного вида направленность: страх, любовь, голод, интерес и т.д. Интенция влияет на состояние структур памяти и самосознания.

Позволяет ли все это объяснить взлеты мысли и духа? Появление *нового* в мышлении означает дополнительные состояния и связи нейронов, что в замкнутой (изолированной) системе невозможно: это уменьшает ее энтропию, а значит, противоречит второму закону термодинамики. Например, при зрительном восприятии палочки и колбочки сетчатки работают подобно фотоэлементам: на входе – кванты света, на выходе – электрические сигналы, частота и амплитуда которых составляют код изображения предмета (так же работает передающая телевизионная трубка). К таламусу мозга они передаются, как по многожильному «кабелю», в сечении которого – около 150 тысяч нейронов на 1 мм²! Это подтвердил блестящий эксперимент Г. Стенли с записью электрических импульсов, поступающих со 177 нейронов таламуса кошки. Их декодировка с помощью компьютера дала на мониторе немного размытое изображение предметов на сетчатке глаза кошки!

Пусть в наблюдаемом, например в фотографии, недостает деталей. Совместив фотографию с памятью, мозг легко «дорисовывает» лицо, может даже восстановить трехмерный «живой» вариант, но никакого открытия он при этом не совершает: «открытие» в нем уже было. Если же *воображается* такая картина, которой не было ни вовне, ни внутри, то из какого материала и под каким воздействием она конструируется? В зрительной коре могут и без волевых усилий, например во сне, возникнуть аттракторы иллюзий, галлюцинации и т.п., но они наш вопрос только усугубляют. Предположение, что картина может быть результатом флуктуаций, легко опровергнуть мысленным экспериментом, основанным на упомянутом опыте Г. Стенли. Смоделируем зрительный отдел коры реальным экраном; каждый его «пиксель» (аналог нейрона) соединим с клавишей и будем стучать по клавиатуре в произвольном порядке. Нового шедевра можно ожидать с тем же успехом, что и появления романа «Война и мир» в известном образе обезьяны за пишущей машинкой.

Характер самоорганизации материи зависит от ее элементов. Например, специфичное лазерное излучение «вспыхивает» благодаря тому, что атомы активной среды имеют конкретную систему энергетических уровней. Может быть, и здесь следует изменить направленность поиска: искать корни «озарений» не *вне* нейронов, а *внутри*?

Ставя исходный вопрос таким образом, мы его, по сути, переформулируем не просто иначе, а гораздо более существенно. Открытия человека – двигатель эволюции, нейрон – ее предшествующий этап. Есть ли у нас основания полагать,

что разные этапы эволюции различаются принципиально? Отрицательный ответ побуждает оглянуться далеко назад.

Нейрон – сложная специализированная живая клетка, средоточие гениальных решений. По критерию «цена-качество» он превосходит любой созданный человеком химический завод. В нейроне происходит масса всяких химических процессов, однако, почему этот «завод» работает, так же неясно, как неясна и работа мозга в целом. Если двигаться еще дальше вглубь материи, то и нейрону, и клеткам других органов человека предшествовали клетки простых многоклеточных организмов, а тем – одноклеточные (бактерии и вирусы), с которых началась земная жизнь. Здесь эволюция базируется на ДНК (плюс окружающий белок), т.е. на записанной «химическим языком» программе, цель которой – «защититься» за среду и выжить, захватывая «жизненное пространство». Однако в действиях отдельных клеток трудно усмотреть хотя бы отдаленные предпосылки образов, возникающих в многоклеточном мозге (что, признаться, и предполагалось). Как вся эта биохимия работает, наука разобралась, но *почему* – остается тайной. А ведь это последний земной рубеж, поскольку «засев» бактерий из глубин космоса (панспермию) считают гораздо более вероятным, чем их «самосборку» на Земле.

Итак – космос. Важнейшие этапы «сборки» ДНК скрыты в его глубинах: от нашего взгляда отсекается база превращения «неразумной» химии в «разумную» бактерию.

Попытаемся двигаться к этому рубежу с противоположной стороны – от тех истоков, когда и химии еще не было, а материя имела тот простейший вид, который доступен ясным законам физики.

Согласно «инфляционной» модели, все началось с Большого взрыва примерно 14 миллиардов лет назад, когда возник хаос элементарных частиц и излучения. (Одна из версий сингулярности: выход материи, поглощенной черной дырой, «с другой ее стороны»). Вследствие флуктуаций в этой среде началось структурирование: сгустки материи, галактики, звезды, планеты и т.д. вплоть до нас с вами, кто на все это смотрит и восхищается космическим порядком и его частными проявлениями на Земле. Электрон и протон объединяются в простейший атом, далее формируются более сложные атомы, затем – молекулы и т.д.

Конечно, не всякое структурирование принимает участие в эволюции, тут много тупиковых ветвей. Тем не менее в массе своей, статистически, эволюционные цепочки ведут к развитию, в чем легко убедиться, озираясь окрест. История Вселенной свидетельствует о статистически значимом нарушении симметрии между сущностями, определяющими конструктивные и деструктивные процессы.

В конце концов тенденция развития привела к клетке. На Земле бактерии стали размножаться и осуществлять изменение среды для расширения своих функций, в частности, преобразовывать космическую энергию и вещество в реакцию фотосинтеза. Так они создали кислородную атмосферу, благодаря которой существуют все формы земной жизни. Человек продолжает ту же деятельность в иных масштабах и иными средствами, главное из которых – мозг, регулирующий ее с помощью знаний, отражающих эмпирическую реальность.

Приобретение знаний происходит в результате обучения – многоступенчатого процесса введения человеческого мозга «в строй». На нижних «этажах» этого процесса происходит наложение на генетическую информацию индивида ино-

го «генома» – информации, накопленной всем человечеством. На высших уровнях подготовленный мозг оказывается на границе познанного с океаном неведомого и включается в творчество, определяющее технологический и духовный прогресс. Наша тема – диапазон нижних этажей: дошкольное обучение – вуз. И в младшем возрасте, и в средней, и в высшей школе цель обучения – формирование двух видов аттракторов в мозгу обучаемых. Первый вид – это набор минимально необходимых паттернов мозга, который обеспечивает адаптацию индивида к естественной и искусственной природе (социуму со всем его технологическим оснащением). Это область мыслей, действий и приемов, обусловленных законами, правилами, запретами, профессиональными технологиями, алгоритмами поведения и т.п., т.е. область ограниченной свободы. Аттракторы второго вида – это область интеллектуальной и духовной свободы, где происходят формирование и реализация чувств и творческих устремлений. Этой областью образования социум озабочен в значительно меньшей степени, хотя именно она определяет его развитие. Здесь проявляется типичное противоречие между консерватизмом, стремящимся сохранить достигнутое, и необходимостью движения вперед, развития, без которого любая система обречена на поражение в конкурентной борьбе. На уровне деклараций и документов это признается, но в реальной жизни всему новому почти автоматически ставятся преграды, и пробивается оно с огромным трудом.

Соотношение алгоритмических и неалгоритмических компонентов мышления зависит от целого ряда факторов: наследственности, индивидуальной предыстории обучения и сформированных склонностей, характера обучения, особенностей будущей профессии и т.д. Однако в любом случае технологии обучения должны «видеть» всю сложность объекта педагогического воздействия и учитывать общие особенности формирования новых аттракторов в мозгу обучаемого как в сложной самоорганизующейся системе. Одна из таких особенностей состоит в том, что подобные системы чувствительны далеко не к любому воздействию, а только к направленному на один или несколько так называемых «параметров порядка» – главных характеристик, определяющих состояние системы и возможные его изменения. В противном случае воздействие на самоорганизующуюся систему, в данном случае педагогическое воздействие, будет «проходить мимо» или вызывать реакцию, далекую от ожидаемой. Педагогика стихийно пришла к выводу о необходимости индивидуализации обучения, учитывающей особенности личности обучаемого. Мы, однако, полагаем, что по мере развития знаний о мозге более глубокий взгляд станет, в конце концов, продуктивней. Эти надежды опираются, в частности, на параллельно идущий прогресс в создании искусственных самообучающихся систем (искусственного интеллекта), в которых принципы самоорганизации «мозга» внедряются уже не на интуитивной, а на осознанно-научной основе. Это, конечно, не означает, что мы готовы полностью уподобить мозг компьютеру, но нет сомнений в том, что в технологиях обучения этих двух объектов – естественного и искусственного – существует значительная область перекрытия.

Список использованной литературы

1. Азинцев, С. Озарения [Текст] // Азинцев С. Собр. соч. : в 3 т. – Рязань : Пресса, 2006. – Т. 3. – 359 с.

2. Азинцев, С. В сети. Ч. 1. Экономические стратегии [Текст] // Институт экономических стратегий ООН РАН. – 2011. – № 7–8. – С. 112–119.

3. Азинцев, С. В сети. Ч. 2. Экономические стратегии [Текст] // Институт экономических стратегий ООН РАН. – 2011. – № 9. – С. 92–101.

Л.А. Байкова

АНТРОПОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВУЗЕ

Статья посвящена актуальной проблеме психологизации образовательного процесса в вузе в контексте идей гуманистической парадигмы. Создание психологической службы – один из путей решения заявленной проблемы. На основе сопоставительного анализа уточняется сущность антропологического подхода в педагогической науке и, в частности, антропоцентрированного подхода к организации образовательного процесса и психологической службы в вузе.

антропоцентрированный подход, организация образовательного процесса, психологическая служба в вузе, психологическое здоровье молодежи, социальное здоровье молодежи.

Проблема психического и социального здоровья современного человека является глобальной как для практики, так и для современных человековедческих естественных и гуманитарных наук¹. Один из путей сохранения здоровья подрастающего поколения – психологическое и медико-социальное сопровождение развития обучающихся, которое осуществляется психологической службой в образовательных учреждениях. К сожалению, подобная служба в вузах – не очень распространенное явление. Осуществление психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации и становления будущего специалиста в вузах – это проблема, решение которой связано как с нормативно-законодательной работой, материальными затратами и организационными вопросами по созданию структуры, подготовке специалистов, определению их функций, по координации усилий и т.д., так и с научными разработками теоретической модели психологической службы.

Антропоцентрированный подход стал теоретико-методологическим основанием для разработки теоретической модели Центра психологической службы в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина, действующего с 29 ноября 2003 года². В основе концепции психологической службы вуза лежит идея единства и взаимосвязи развития субъектности студента и его гуманистической позиции в системе субъект-субъектного педагогического взаимодействия «педагог (психолог) – студент».

¹ См.: Байкова Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория и практика : моногр. Рязань, 2011.

² См.: Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : моногр. Рязань, 2004.

В контексте антропоцентрированного подхода педагогическое взаимодействие рассматривается нами как непосредственный контакт преподавателя и студента в пространственно-временном контексте, в ходе которого осуществляется педагогически целенаправленное ценностное (духовное) взаимовлияние, проявляется и корректируется определенный характер межличностных и межролевых отношений.

Антропоцентрированный подход позволяет выстроить эффективную стратегию и тактику осуществления психолого-социальной и психолого-педагогической помощи будущим специалистам в их профессионально-личностном самоопределении, становлении и развитии, ведущих к формированию культуры личности как гармоничного единства физического, интеллектуального, нравственного и духовного начал.

В контексте педагогической и психологической антропологии не дифференцируется сущность антропологического подхода в научном исследовании и антропоцентрированного подхода к организации педагогического процесса¹. Нам различие этих понятий видится важным для более четкого определения их научного смысла.

Как известно, философская, педагогическая и психологическая антропологии рассматривают человека как целостный феномен, который необходимо изучать, исследовать с междисциплинарных позиций, интегрируя знания целого комплекса человековедческих наук – биологической антропологии, анатомии, физиологии, медицины, социологии, психологии, педагогики, культурологи². Таким образом они заявляют о важности антропологического подхода в научном исследовании как в психологии, так и в педагогике, что дает возможность рассматривать целостно, комплексно, интегрированно психофизиологические, психические и психолого-социальные аспекты субъективной реальности, внутреннего мира человека; рассматривать его трансцендентное развитие, самоактуализацию, восхождение к духовности как врожденную, присущую только человеку как биологическому виду способность. Целостный образ человека можно рассматривать как идеал образовательной системы, в которой нет жестких рамок, ограничивающих саморазвитие каждого ребенка и каждого педагога. Ограничителем здесь могут выступать лишь общечеловеческие ценности. Идея самосозидающего, трансцендирующего, т.е. выходящего за любые актуально данные пределы, открытого ко всяким возможностям человека – центральная для гуманистических психолого-педагогических теорий.

¹ См.: Ананьев Б.Г. Избр. психол. тр. : в 2 т. М., 1980 ; Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. 1994. № 5 ; Зинченко В.П., Моргунов Е.Е. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994 ; Рахлевская, Л.К., Аплетаяев М.Н., Гезь А.В. Концепция современной антропологии : моногр. Томск, 2000 ; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995 ; Ушинский К.Д. Пед. соч. : в 6 т. М., 1988–1990.

² См.: Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996 ; Ананьев Б.Г. Избр. психолог. тр. : в 2 т. М., 1980 ; Вентцель К.Н. Свободное воспитание : сб. избр. тр. М., 1993 ; Дильтей В. Описательная психология : пер. с нем. М., 1996 ; Зинченко В.П., Моргунов Е.Е. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994 ; Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики : пер. с англ. СПб., 1997 ; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии... ; Шелер М. Положение человека в космосе // Шелер М. Избр. произведения. М. : Гнозис, 1994.

Таким образом, *антропологический подход в психологии и педагогике к исследованию сущности человека является методологическим обоснованием антропоцентрированного подхода к организации образовательного процесса и педагогического взаимодействия.*

Антропоцентрированный подход к организации образовательного процесса включает комплекс идей, а именно – целостности и самооценности человека; духовности человека и роли рефлексии в развитии его субъектности, его уникальной способности определять жизненные перспективы, искать смысл жизни, определять для себя нравственные ценности и ориентиры; самосозидающего, трансцендирующего, открытого ко всяким возможностям человека; открытости целостного педагогического процесса, направленного на создание условий саморазвития, самообразования человека, по обеспечению для него пространства выбора, возможностей для свободного и творческого действия. В контексте психологической антропологии субъективный мир человека трактуется как сложно организованный, безграничный в пространстве и включающий в себя все измерения времени: прошлое, настоящее, будущее и даже вечное. Человек как душевная и духовная реальность обладает не только сознанием, но и самосознанием и сознанием рефлексивным. Рефлексирующий человек становится субъектом своей жизни.

Другой особенностью человека является поиск смысла жизни. Высшие ценности, нравственные чувства и переживания совести есть проявления духовности человека. Идея помощи студенту в освоении рефлексивной деятельности вырастает в важнейшую задачу гуманистического образования и воспитания.

С позиций антропоцентрического подхода образование – это прежде всего целенаправленный процесс непрерывно связанных между собой ситуаций педагогического взаимодействия, способствующих развитию и саморазвитию его субъектов. Педагогическая деятельность должна быть направлена на создание условий для саморазвития и самообразования людей, на обеспечение для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия. Мысль о духовной сути человека ориентирует педагогов на постижение целостности и уникальности его духовного мира, дает возможность представить целостный педагогический процесс как духовный диалог постоянно развивающихся, изменяющихся субъектов.

Цель педагогического взаимодействия вырастает из потребностей педагога и студента. Открытость цели и содержания целостного педагогического процесса становится его важнейшим принципом и характеристикой. Цель педагогического процесса не задается извне, она вырастает из развития его субъектов. Целостность развития человека определяет критерии успешности педагогического процесса, которыми являются психологическое, психическое, физическое и социальное здоровье (благополучие) ребенка, его мотивированность, потребность в саморазвитии и динамическое саморазвитие.

Антропоцентрированный подход к организации образовательного процесса по своей сути шире и глубже личностно ориентированного, так как учитывает особенности развития человека как интегративного единства телесного, душевного и духовного. Этот подход сложнее в реализации, так как требует от преподавателей, педагогов, психологов глубокого знания психолого-физиологических, половозрастных (гендерных), психических и психолого-социальных особенностей развития студента.

Педагогическое взаимодействие, выстраиваемое на ценностях антропоцентрированного подхода, имеет ряд характеристических особенностей:

1. Создание ситуации, в которой педагог с пониманием относится к внутреннему миру студента. Внимательное отношение к человеку в период ранней юности порождает принятие самого себя, пробуждает потребность в самоактуализации, включает механизмы саморазвития, заложенные в каждом человеке природой.

2. Создание ситуаций, обогащающих рефлексивный опыт студента, который стимулирует развитие новой гибкой «я-концепции», не противоречащей внутренним оценочным процессам. Изменение в поведении происходит автоматически как результат перестройки представлений о самом себе.

3. Изменение личности в процессе взаимодействия с другим человеком является результатом более глубокого осознания собственной сущности, прочувствования своего внутреннего «я».

4. Процесс актуализации данных потенциалов состоит в реализации человеком того, чем он еще не является. Таким образом, к полноценному конечному развитию своих способностей и возможностей человек приходит сам, получая помощь от старшего, более опытного человека (родителя, воспитателя, педагога, психолога). Идея поддержки, фасилитации, создания условий для наилучшего понимания самого себя, а не для управления и формирования становится определяющей в гуманистическом взаимодействии педагога (психолога) и студента.

5. Педагогическое взаимодействие воспитателя и воспитанника не определяется жестко заранее заданными извне целями. Открытость целей, содержания и методов педагогического взаимодействия является важнейшим признаком его антропоцентрической направленности.

6. Педагогическое взаимодействие по своему содержанию выстраивается на эмоционально-психологической, эмпатийной основе в сочетании с рациональностью.

7. В целостном педагогическом процессе взаимодействуют два самоактуализирующихся человека – педагог (психолог) и студент. Самоактуализируясь, педагог оказывает помощь в самоактуализации и студенту, создает условия для приобщения его к общечеловеческим ценностям, для самореализации, развития сущностных сил. Студент, в свою очередь, неосознанно способствует самоактуализации педагога.

В арсенале гуманистической психологии и педагогики накоплен богатейший опыт использования разнообразных средств, методов, приемов реализации антропоцентрированного подхода в педагогическом взаимодействии. Это методы взаимопонимания учителя и ученика, эмпатии, понимания, доверия и сопереживания, восхищения личностью, творческого выражения себя, чувственного восприятия идей. Это методы вслушивания и вчувствования в других, направленные на специальное развитие умений, связанных с развитием своего «я»: чувственного познания себя, сравнения проявления своих чувств с поведением и реакцией других людей, проявления альтернативных чувств, адаптации к меняющимся социальным условиям¹.

¹ См.: Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996 ; Венцель К.Н. Свободное воспитание : сб. избр. тр. М., 1993 ; Дьюи Д. Введение в философию воспитания. М., 1922 ; Маслоу А.Г. Дальние пределы... ; Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 1994 ; Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. М., 1994 ; Роджерс К.Р. Клиентоцентрированная терапия : пер. с англ. М. ; Киев : Ваклер, 1997 ; Роджерс К.Р. Клиентоцентри-

Богатейший опыт психотренингов, психодрамы и сказкотерапии, музыка- и цветотерапии не будет в полной мере эффективным без использования названных методов и приемов. В то же время перед работниками психологической службы встает сложнейшая задача отбора оптимальных методик работы с каждым отдельным студентом, обусловленных индивидуально-типологическими, психофизиологическими, половозрастными, социально-адаптивными особенностями.

Антропоцентрированный подход к организации психологической службы детерминирует комплексное использование психолого-физиологических, психодиагностических, психолого-педагогических, социометрических, медицинских методик диагностики социального здоровья студентов, критериями которого выступают социально-психологическая адаптированность, социальная направленность и самоактуализация¹.

Таким образом, методологическим основанием для создания теоретической модели психологической службы вуза являются идеи философской, психологической и педагогической антропологии. Антропологический подход в научном исследовании насыщает плодотворными идеями антропоцентрированный подход к организации психологической службы как подсистемы образовательного процесса в вузе.

Организация работы психологической службы в вузе начинается с осуществления педагогического взаимодействия на основе антропоцентрического подхода, реализация которого принесет свои плоды, если он станет регулятором педагогического взаимодействия большинства преподавателей вуза. И здесь возникает сложнейшая по своему решению задача – развитие гуманистической педагогической позиции специалистов, работающих в психологической службе, и всех преподавателей вуза.

Как показывает наше многолетнее исследование², педагогическая позиция преподавателя вуза может быть различной. Она вариативна в своих проявлениях и выражается в различных установках и их соотношениях. Установки выступают как неосознаваемые или частично осознаваемые мотивы поведения человека. На уровне установки основные ценности, принципы, взгляды, представления переплавляются в готовность действовать определенным образом. Она зависит от ценностных ориентаций педагога, его духовности. В контексте исследования нами разработана структура «гуманистической педагогической позиции», включающая следующий комплекс установок преподавателя на студента, на себя как на педагога, на свою деятельность:

– установка на студента как на самоценность, т.е. настрой на понимание его личности, мнений, идеалов, целей, переживаний, готовность к сопереживанию, признанию значимости эмоционального мира студента, его относительной автономности и независимости поведения от желаний преподавателя и вузовских норм. Данная установка направлена на создание условий для саморазвития и са-

роанный/человекоцентрированный подход в психотерапии // *Вопр. психол.* 2001. № 2. С. 48–58 ; Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы : пер. с англ. М. : Психотерапия, 2006.

¹ См.: Байкова Л.А. Социальное здоровье...

² См.: Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы...

морализации студентов и проявляется в признании студента субъектом развития, воспитания и образования;

– установка на педагогическую деятельность, стимулирующую межсубъектное взаимодействие, на организацию ситуаций, вызывающих сочувствие, сопереживание товарищам, близким, другим людям; настрой на совместную рефлексию, на размышление по поводу коллективной жизни, на организацию совместной творческой деятельности преподавателей и студентов. Установка проявляется в диалогичности (способности вести диалог и осуществлять субъект-субъектное взаимодействие);

– установка на себя как на субъект гуманистических преобразований в вузе, включающая интерес к профессиональному и личностному самоанализу, потребность в рефлексивной деятельности, принятие себя, веру в свои педагогические возможности, предрасположенность к творческому профессиональному поведению. Эта установка проявляется в готовности к саморазвитию, способности к самосовершенствованию и рефлексивной деятельности, креативности.

Критериями сформированности гуманистической педагогической культуры преподавателя являются положительная адекватная самооценка и умеренная реактивная (ситуативная) тревожность преподавателя в вузе, готовность к саморазвитию, диалогичность в общении, принятие студента как субъекта взаимодействия, креативность, эмпатийность, демократический стиль руководства, низкая или умеренная, средняя, конфликтность, владение умениями осуществлять диалогическое общение и межсубъектное взаимодействие.

Субъектность рассматривается нами как способность осознанно осуществлять взаимодействие (общение, совместную деятельность), деятельность и саморазвитие. Внутренняя организация субъектности включает такие психологические структуры, как побуждения – мотивация, целеполагание, рефлексивность, смысловые ориентации, направленность деятельности, механизмы ее осуществления и регуляции.

Онтогенез субъектности имеет разные формы на разных этапах жизни человека. Он связан с овладением собственным поведением, реакциями, внутренними состояниями, с целеполаганием и проектированием хода развития собственных способностей. Развитие субъектности – это постоянное качественное изменение активности, это расширение самостоятельности юношей и девушек, их способности не только участвовать в деятельности, но и проектировать ее, управлять ею, становиться субъектом развития своей индивидуальности, своего профессионализма и жизненного пути. Без развитой субъектности утрачивается целостность индивидуально-личностного становления и развития специалиста.

Развитие субъектности проходит ряд качественных этапов. Высшим уровнем развития субъектности является субъектная позиция, которая может проявляться в разных сферах жизни человека, а ее сформированность в период ранней юности возможна иногда лишь в отдельных аспектах жизнедеятельности человека. Как показывает многолетнее эмпирическое исследование, у студентов может быть сформирована субъектная позиция в учебной деятельности, однако в семейной жизни, в профессионально-трудовой и социально-гражданской сферах уровень сформированности субъектной позиции оказывается низким. Это обусловлено разным сочетанием внутренних и внешних факторов.

Как известно, авторитарно осуществляемый педагогический процесс замедляет развитие субъектности юношей и девушек, так как природно-генетические предпосылки ее формирования не получают соответствующих условий для полной реализации. Являясь постоянным объектом жестких педагогических воздействий, учащийся становится несамостоятельным, пассивным участником образовательного процесса, снижается его мотивация учения и саморазвития. Это подтверждается и нашим эмпирическим исследованием. Так, проводимая ежегодно диагностика первокурсников показывает, что до 70 % из них обладают низким уровнем желаний «больше узнать о себе», низким уровнем готовности к саморазвитию; 85 % будущих учителей рассматривают ученика как объект педагогических воздействий, утверждая что «школа должна готовить к поступлению в вуз». О воспитании будущие педагоги в анкетах пишут редко. Мы объясняем это влиянием современной школы, акцентирующей внимание своих выпускников прежде всего на обучение, получение знаний. Таким образом, 17–18-летние юноши и девушки, поступающие в вуз, уже обладают совокупностью ценностей и установок, которые проявляются в их поведении, общении, способах участия в образовательном процессе. Часто эти установки противоречат содержанию гуманистической педагогической позиции, необходимой современному учителю. Коррекция этих установок возможна лишь при активном участии и мотивированности самих будущих специалистов.

Перед вузом, в частности педагогическим, встает задача развития субъектности будущего специалиста. Созданию ситуаций развития субъектности и гуманистической педагогической позиции будущих учителей способствует образовательный процесс, осуществляемый на основе антропоцентрического подхода. В контексте этого подхода эффективность образовательно-воспитательного процесса в вузе повышается при интеграции в него целой системы служб – психологической как службы здоровья, осуществляющей психодиагностику, консультирование, психологическую поддержку, тренинги, медицинскую диагностику, консультирование врачей, воспитание здорового образа жизни, медицинскую поддержку, а также службы досуга и трудоустройства. Система служб интегрируется в образовательно-воспитательный процесс методологически и организационно: любое взаимодействие студентов и преподавателей, студентов и работников этих служб выстраивается на указанных принципах.

Главная задача психологической службы вуза – психолого-педагогическое сопровождение адаптации первокурсников. Ежегодно в сентябре – октябре проводится диагностика первокурсников. При этом особое внимание уделяется выявлению проблем студентов, живущих в общежитиях. По результатам диагностики определяются группы для особого внимания со стороны кураторов и психологов. В частности, изучение ценностных ориентаций, мотивации юношей и девушек еще раз подтверждает вывод о необходимости более глубокого исследования гендерного аспекта в оказании психологической помощи, проведении психотренингов. Так, при Центре психологической службы РГУ имени С.А. Есенина было апробировано проведение тренингов по саморегуляции, разработанных специально для девушек; организуются тренинги по самопознанию, саморазвитию, саморегуляции для студентов всех курсов и факультетов.

При Центре осуществляется также апробация комплекса психодиагностик в сочетании с психофизиологическими методиками, направленного на осуществ-

ление мониторинга социального здоровья студентов-первокурсников, т.е. на диагностику социально-психологической адаптированности, социальной направленности и самоактуализации. В частности, изучение ценностных ориентаций, мотивации юношей и девушек еще раз подтверждает вывод о необходимости для оказания эффективной психологической помощи и поддержки первокурсникам более глубокого изучения их гендерных особенностей.

Список использованной литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст]. – М., 1996. – 494 с.
2. Ананьев, Б.Г. Избр. психол. тр. [Текст] : в 2 т. – М., 1980.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] : учеб. – М., 1990. – 367 с.
4. Байкова, Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения [Текст] : моногр. – Рязань, 2004. – 284 с.
5. Байкова, Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория и практика [Текст] : моногр. – Рязань, 2011. – 228 с.
6. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования [Текст] // Педагогика. – 1994. – № 5.
7. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание [Текст] : сб. избр. тр. – М., 1993. – 170 с.
8. Выготский, Л.С. Культурно-историческая теория развития высших психических функций [Текст] // Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. – М., 1983. – Т. 3.
9. Дильтей, В. Описательная психология [Текст] : пер. с нем. – М., 1996. – 153 с.
10. Дьюи, Д. Введение в философию воспитания [Текст]. – М., 1922.
11. Зинченко, В.П. Человек развивающийся: Очерки российской психологии [Текст] / В.П. Зинченко, Е.Е. Моргунов. – М., 1994. – 304 с.
12. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики [Текст]: пер. с англ. – СПб., 1997. – 430 с.
13. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования [Текст]. – М., 1994. – 144 с.
14. Рахлевская, Л.К. Концепция современной антропологии [Текст] : моногр. / Л.К. Рахлевская, М.Н. Аплетаев, А.В. Гезь. – Томск, 2000. – 200 с.
15. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] : пер. с англ. – М., 1994. – 479 с.
16. Роджерс, К.Р. Клиентоцентрированная терапия [Текст] : пер. с англ. – М. ; Киев : Ваклер, 1997. – 320 с.
17. Роджерс, К.Р. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии [Текст] // Вопр. психол. – 2001. – № 2. – С. 48–58.
18. Роджерс, К.Р. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы [Текст] : пер. с англ. – М. : Психотерапия, 2006. – 512 с.
19. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995. – 384 с.
20. Ушинский, К.Д. Пед. соч. [Текст] : в 6 т. – М., 1988 – 1990.
21. Философская антропология и гуманизм Э. Фромма [Текст] / отв. ред. Ю.В. Сычев. – М., 1995. – 155 с.
22. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] : пер. с англ. – М., 1995. – 368 с.

23. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [Текст] / Г.А. Цукерман, Б.М. Магстеров. – М., 1995. – 287 с.

24. Шелер, М. Положение человека в космосе [Текст] // Шелер М. Избр. произведения. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.

Г.С. Вяликова, Н.В. Мартишина

ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО УЧИТЕЛЯ К ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье освещены основные аспекты специально организованной работы вуза по профессионально-педагогической подготовке компетентного учителя к осуществлению гражданско-патриотического воспитания современных школьников. Охарактеризованы компоненты, технология, принципы и условия эффективной организации данного процесса.

патриотизм, гражданственность, гражданско-патриотическое воспитание, субъект-субъектное взаимодействие, компетентный учитель.

На современном этапе развития российского общества проблема гражданско-патриотического воспитания приобретает особое значение. Объясняется это тем, что реформирование современной школы в XXI веке осуществляется в условиях вхождения образования в мировую глобальную образовательную систему при необходимости сохранения национально-гражданских традиций и достоинств отечественного просвещения, ориентированного на соблюдение приоритетных ментальных ценностей.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», являющейся продолжением государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы», подчеркивается: «...для дальнейшего развития системы патриотического воспитания необходимы совершенствование законодательства Российской Федерации в этой области, модернизация материально-технической базы патриотического воспитания, повышение уровня его организационно-методического обеспечения, *повышение уровня профессиональной подготовки организаторов и специалистов патриотического воспитания* (курсив наш. – Г.В., Н.М.), развитие системы патриотического воспитания в трудовых коллективах, более активное и широкое привлечение к этой работе средств массовой информации, культуры и более широкое использование сети Интернет для решения задач патриотического воспитания»¹.

Гражданско-патриотическое воспитание представляет собой целенаправленный процесс формирования личности, обладающей «нравственной и правовой культурой, выражающейся в чувстве собственного достоинства, внутренней свобо-

¹ Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы : Гос. программа // Вестн. образования России. 2012. № 1. С. 25.

де личности, дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам и к государственной власти, способности выполнять свои обязанности, гармоничное сочетание патриотических, национальных и интернациональных чувств»¹.

Отечественная педагогика во все времена уделяла большое внимание гражданско-патриотическому воспитанию. Об этом свидетельствуют многочисленные труды российских ученых, общественных деятелей, писателей: В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, П.Ф. Каптерева, М.В. Ломоносова, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, Н.А. Некрасова, Н.И. Новикова, Н.И. Пирогова, А.Н. Радищева, В.А. Сухомлинского, Н.Г. Чернышевского, К.Д. Ушинского и других.

Проблема гражданско-патриотического воспитания широко освещена в работах И.С. Кона, Т.К. Ахаян, Е.В. Бондаревской, Н.А. Климовой, Т.Н. Османкина, Д.И. Фельдштейна.

В российской системе образования накоплен достаточно убедительный опыт формирования гражданственности и патриотизма учащихся. Но в то же время общество и государство не может не беспокоить тот факт, что в последнее время в молодежно-подростковой среде проявляются настораживающие формы проявления антигражданского и антипатриотического настроений.

К числу факторов, неблагоприятно влияющих на формирование гражданско-патриотического поведения, относится ослабление роли школы и семьи в процессе социализации подрастающего поколения. Доминирующим источником получения разного рода знаний становятся средства массовой информации, новые информационные технологии, в частности, Интернет. Массовая теле- и видеопродукция, содержащая акты насилия, ксенофобии, нетерпимости, приспособленчества, воспринимается некоторыми подростками весьма положительно.

Научными исследованиями доказано, что средства массовой информации негативного содержания вызывают бессознательное, а порой и осознанное подражание, желание показать свою независимость, силу, пренебрежение к нормам и правилам гражданского поведения.

Отрицательными факторами являются также бездуховность определенной части молодого поколения, гражданская, эстетическая и этическая безграмотность, низкий уровень культуры в целом, что порождает безвкусию, бездумную готовность подражать своим кумирам и идолам во всем, в том числе их порой асоциальным, антипатриотическим нормам поведения.

Все это усиливает актуальность анализируемой проблемы и нацеливает на поиск направлений, путей и средств ее успешного решения.

Одним из таких направлений является профессионально-педагогическая подготовка компетентного учителя, готового и способного осуществлять педагогическое руководство гражданско-патриотическим воспитанием современных школьников.

Компетентный учитель – это педагог, обладающий целым рядом профессионально значимых качеств, а именно:

– четко осознающий цель, задачи, содержание, технологию гражданско-патриотического воспитания учащихся в контексте современных требований общества и государства;

¹ Рос. пед. энцикл. : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М. : Большая рос. энцикл., 1993. Т. 1. С. 224.

- осуществляющий диагностику уровня сформированности основ гражданственности и патриотизма у школьников;
- осуществляющий последовательную и систематическую работу по формированию гражданственности и патриотизма;
- обеспечивающий единство учебной и внеклассной работы по гражданско-патриотическому воспитанию, максимально использующий потенциал учебных предметов для решения поставленной проблемы на протяжении всего периода обучения детей в школе;
- вовлекающий учащихся в гражданско-патриотическую деятельность (забота о ветеранах войны и труда, благоустройство прилегающей к школе территории, участие в гражданских акциях, мероприятиях и т.д.);
- активизирующий самоуправление, формирующее гражданскую позицию и самостоятельность школьников в принятии решений в условиях социально направленной деятельности детского коллектива;
- осуществляющий взаимодействие школы с другими социальными институтами в формировании гражданско-патриотического самосознания учащихся;
- обеспечивающий эмоциональную насыщенность и эстетическую выразительность форм и методов гражданско-патриотического воспитания.

Формирование компетентного учителя предполагает выстраивание основ профессионально-педагогической подготовки с учетом таких значимых и важных компонентов, как целевой, содержательный, деятельностный, технологический, аналитико-результативный.

Целевой компонент занимает в обозначенной структуре лидирующее место, поскольку предполагает моделирование сложнейшего процесса становления и развития гражданственности и патриотизма от начального до заключительного этапа с учетом определения психолого-педагогических основ воспитания. Преподаватель (учитель) должен знать, что любое качество личности (в том числе гражданственность и патриотизм) может быть сформировано только при комплексном взаимодействии интеллектуальной, эмоционально-волевой и деятельностной сфер и предполагает воздействие на сознание, чувство, поведение субъекта. Следовательно, чтобы достичь сформированности гражданско-патриотической позиции, выражающейся в активно-действенном отношении к окружающему миру, необходима целенаправленная работа по развитию сознания, представляющего собой совокупность знаний о гражданственности и патриотизме и способах их проявления, в единстве с поведением и деятельностью.

Сверхзадачами целевого компонента являются генерализация и гармонизация объективных и субъективных факторов, влияющих на эффективность данного направления работы. Целевой компонент призван не только проецировать, но и структурировать сложнейший процесс формирования гражданственности и патриотизма с учетом приоритетных задач, выдвигаемых обществом.

Содержательный компонент профессионально-педагогической подготовки компетентного учителя восходит к определению смысла и сущности анализируемых явлений. Он отражен в конкретизации цели (т.е. в задачах), в характеристике принципов и методов, реализация которых определяется особой педагогической логикой. Содержательный компонент требует от компетентного учителя развернутых и убедительных ответов на вопросы: Что такое гражданственность? Что

такое патриотизм? Какова структура этих системообразующих качеств? В каком соотношении находятся понятия «гражданственность», «патриотизм», «нравственность», «космополитизм», «национализм»? Имеет ли гражданственность национальные ограничения? Каковы пути и средства формирования гражданственности? и т.д.

Деятельностный компонент, пожалуй, составляет ведущее звено системной работы взаимодействующих субъектов педагогического процесса (преподавателей и студентов, педагогов и воспитанников, педагогов и родителей учащихся, руководителей образовательного учреждения и учителей и т.д.).

Деятельностный компонент предполагает умение вуза и школы вовлечь студентов и учащихся в разнообразные виды деятельности – познавательную, трудовую, общественно полезную, игровую, художественно-творческую, досуговую и т.д. Деятельностный компонент ориентирует профессорско-преподавательский состав вуза на активизацию гражданско-патриотического поведения студентов, включающего различные способы проявления гражданско-патриотических действий и поступков, такие, как, например, участие в социально значимых акциях, движениях, объединениях и т.д.

Технологический компонент фактически составляет процессуальную часть профессионально-педагогической подготовки компетентного учителя к гражданско-патриотическому воспитанию школьников, которая должна быть насыщена разноплановыми образовательными формами и методами. Как пример можно привести взаимодействие с музейными комплексами Коломенского кремля и Рязанского кремля. Знакомясь с представленными здесь экспонатами, преподаватели вместе со студентами способны разобраться, что было важным в ушедших эпохах и что есть ценного сейчас, можно ли перенести ценности прошлого в настоящее и даже в будущее, какие ценности мы получаем, осмысливая наследие предшествующих поколений. Такого рода опосредованный диалог с прошлым позволяет раздвинуть границы понимания событийности, которая нередко сводится к рамкам «только здесь и только сейчас». В результате все это позволяет человеку задуматься о самом себе, о том, что он оставит после себя, о своей гражданской ответственности, о значимости патриотической позиции отдельно взятого человека для будущего целой страны.

Кроме того, чрезвычайно важно использовать циклы бесед, лекций, диспутов, дискуссий о гражданственности, патриотизме, гуманизме, альтруизме. Не секрет, что в вузе и в школе просветительской работе в сфере высокой морали уделяется недостаточное внимание, так как порой собственно дидактические задачи отодвигают на второй план воспитательные проблемы. Отсюда бедность морально-информационного поля студентов и учащихся, их беспомощность в характеристике гражданско-патриотического понятийного тезауруса и т.д.

Технологический компонент требует определения четко продуманной поэтапной технологии формирования гражданско-патриотического сознания и поведения будущего учителя на основе специального моделирования данного процесса. В контексте нашего исследования это предполагает достижение результативности в плане не только формирования комплекса гражданско-патриотических свойств и качеств студентов, но и овладения ими способами педагогического руководства процессом гражданско-патриотического воспитания школьников.

Аналитико-результативный компонент характеризуется актуализацией рефлексивно-оценочной деятельности вузовского преподавателя, формирующей компетентного учителя, способного к адекватной оценке достигнутых результатов. Кроме того, он вырабатывает у студентов умение анализировать и прогнозировать уровень гражданско-патриотической воспитанности учащихся, учит применять в работе методы научно-педагогического исследования и обрабатывать полученные данные, позволяющие корректировать процесс формирования гражданственности и патриотизма.

Результативность профессионально-педагогической подготовки компетентного учителя, способного к осуществлению гражданско-патриотического воспитания, может быть достигнута при реализации следующих принципов:

- научности, свидетельствующей о том, что гражданско-патриотическое воспитание осуществляется в соответствии с современным состоянием философской, социологической, педагогической и психологической наук;

- инновационной мобильности, означающей быструю педагогическую реакцию на необходимость обновления содержания и технологии гражданско-патриотического воспитания благодаря появившимся нетрадиционным подходам;

- системности, предполагающей объединение некоторого разнообразия в единое четкое и расчлененное целое, элементы которого по отношению к самому целому и к другим частям занимают соответствующее им место;

- открытости, позволяющей увидеть прозрачность всех процедур, действий и операций педагога;

- преемственности, учитывающей необходимость выхода на многоуровневый характер компетентности и поэтапный характер процесса формирования гражданственности и патриотизма;

- динамичности, означающей движение вперед, от низкого (начального) к высокому уровню гражданско-патриотической воспитанности;

- идеалосообразности, нацеливающей на приближение к образу гражданско-патриотического поведения и отношений между людьми разных национальностей, ментальности, культур, вероисповедания и т.д. с учетом исторически определенного понимания цели жизни.

- субъект-субъектного взаимодействия участников педагогического процесса, предполагающего установление личностных отношений в системах «преподаватель – студент», «учитель – ученик» на основе взаимоуважения, взаимопризнания чувства собственного достоинства, прав и свобод друг друга.

Основными условиями, обеспечивающими эффективность профессионально-педагогической подготовки компетентного учителя к гражданско-патриотическому воспитанию современных школьников, являются:

- гуманизация образовательного процесса, нацеливающая взаимодействующих субъектов на реализацию общефилософского и педагогического принципов гуманизма, сущностно-содержательную основу которых составляет ориентация на человека как на уникальную, самобытную, неповторимую личность с учетом ее общественной направленности (интересов, потребностей, мотивов, идеалов) в соответствии с гражданско-патриотическими ценностями;

- аксиологическая направленность, предполагающая необходимость формирования гражданско-патриотических ценностей, понятных субъектам образовательного процесса и принятых ими. В числе этих ценностей – свобода и права

личности, гражданская ответственность, толерантность, готовность к выполнению патриотического долга, национальная самоидентификация, гуманизм, демократизм, открытость для поликультурного общения;

– обеспечение комфортного взаимодействия субъектов педагогического процесса, в результате чего создаются доверительная обстановка, взаимопонимание и взаимодоверие преподавателя и студента;

– взаимодействие всех социальных институтов – вуза, школы, региональных и местных органов управления, учреждений дополнительного образования и т.д., совместная работа которых выстраивается на определении конкретного содержания, форм и методов гражданско-патриотической деятельности;

– мониторинг процесса гражданско-патриотического воспитания компетентного учителя, предполагающего отслеживание промежуточных и итогового результатов специально организованной деятельности;

– создание единого пространства гражданско-патриотического воспитания.

В целом работа вуза по профессионально-педагогической подготовке компетентного учителя к гражданско-патриотическому воспитанию современных школьников должна быть персонифицирована в личностную модель специалиста, осознающего осуществление своей педагогической полифункциональной деятельности в контексте российской ментальности.

Список использованной литературы

1. Газман, О.С. Гражданское воспитание [Текст] // Рос. пед. энцикл. : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 1. – С. 224–225.
2. Крылова, Н.Б. Гражданское образование как новое и хорошо забытое старое [Текст] // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 48–55.
3. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы [Текст] : Гос. программа // Вестн. образования России. – 2012. – № 1. – С. 24–39.

В.Н. Ручкин, В.А. Фулин

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ LMS MOODLE ДЛЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО КОНТЕНТА ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматриваются возможности универсальной системы управления обучением Moodle в качестве инструмента разработки учебного контента.

единое информационное образовательное пространство, контент, учебный контент, система управления обучением, портфолио, LMS.

В соответствии с концепцией федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы одной из важнейших проблем современного образования является эффективное использование информационно-коммуникацион-

ных технологий. Вместе с тем использование информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов в сегодняшней образовательной и управленческой практике носит большей частью эпизодический характер. Для повышения качества образования программой предлагается создать целостную электронную образовательную среду, в качестве которой может рассматриваться единое информационное образовательное пространство (ЕИОП).

Информационной составляющей ЕИОП является учебный контент. Под этим термином принято понимать педагогически целесообразно структурируемую систему электронных образовательных ресурсов, предназначенную для оказания помощи в изучении и систематизации теоретических знаний, формировании практических навыков работы как в предметной области, так и в системе дистанционного образования, в традиционной образовательной системе с использованием информационных технологий. Контент представляет собой совокупность следующих содержательных функциональных блоков: учебный, демонстрационный, информационно-образовательный, контролирующий, результирующий и методический.

Разработкой такого рода ресурсов занимаются ведущие отечественные и зарубежные образовательные учреждения. Так, на базе интернет-центра Государственного научно-исследовательского института информационных образовательных технологий (Госинформобр) реализован пилотный комплекс технологических решений с набором сетевых сервисов и контентного хранения учебных ресурсов. В центре дистанционного обучения Московского государственного университета используется виртуальная языковая среда обучения – структурированное информационно-коммуникационное сетевое окружение как постоянно контактирующих (в очном обучении), так и разделенных в пространстве и во времени (в дистанционном обучении) субъектов лингводидактического процесса. Европейская ассоциация университетов дистанционного обучения реализует стратегию под названием eVologna («Электронная Болонья»), глобальной целью которой является создание в Европе электронной среды для реализации Болонского процесса.

Однако создание собственных комплексов для разработки и управления учебным контентом сопряжено со многими трудностями. Во-первых, разработка собственного комплекса – достаточно трудоемкий процесс. Во-вторых, к этому процессу необходимо привлекать профессиональных программистов. В-третьих, внесение изменений в разработанный комплекс доступно только программистам. В-четвертых, дидактическое качество сценария обучения существенно зависит от педагогической квалификации его разработчиков. Таким образом, разработка подобного рода комплексов по силам только крупным учебным заведениям. Одним из возможных решений этой проблемы является использование универсальных систем управления обучением LMS (Learning Management System), включающих средства не только для организации и контроля использования компьютерных тренингов, но и для администрирования учебного процесса в целом, в том числе его традиционных форм. Рынок LMS быстро развивается; системы этого класса становятся все более востребованными и рассматриваются не просто как необходимая инфраструктура для ЕИОП, но и как часть общей корпоративной информационно-технологической инфраструктуры. Подтверждением тому является интерес, который проявляют к управленческим решениям в области обучения произ-

водители систем общего управления, в том числе компании SAP (SAP Learning Solution), Oracle (i-Learning), PeopleSoft (Enterprise Learning Management).

Традиционными лидерами западного рынка LMS являются компании Saba Software, Docent, WBT Systems, Moodle, Click2Learn, IBM. Есть свои предложения и на отечественном рынке, в частности, «Прометей» производства НИЦ АСКБ, e-Learning компании «ГиперМетод», система NauLearning от компании Naumen, системы, разрабатываемые компанией Competentum, и другие.

На сегодняшний день широкое распространение получила LMS Moodle, которая обладает широчайшим набором возможностей для полноценной реализации процесса обучения в дистанционной среде. При этом, хотя сама система является интуитивной и достаточно простой в использовании, она позволяет реализовать креативные проекты преподавателей различных уровней сложности. Эти достоинства позволили данной системе стать признанным лидером среди свободно распространяемых решений для дистанционного обучения. Не случайно именно Moodle выбрал старейший и крупнейший дистанционный университет Open University для модернизации своей платформы дистанционного обучения.

LMS Moodle имеет множество пользователей в разных странах мира и развитое онлайн-сообщество, которое позволяет преподавателям постоянно совершенствовать навыки работы в дистанционной учебной среде и обмениваться опытом с коллегами.

Moodle распространяется как программное обеспечение с открытыми исходными кодами под лицензией GPL. Используя Moodle, необходимо соблюдать авторские права, однако существует возможность бесплатного использования системы, ее безболезненного изменения в соответствии с нуждами университета и интеграции с другими продуктами.

Moodle имеет полностью русскоязычный интерфейс с возможностью многоязычного представления информации, что является его значимым преимуществом по сравнению с другими коммерческими и свободно распространяемыми LMS.

Широкие возможности для коммуникации – одна из самых сильных сторон Moodle. Система поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, в том числе по группам. К сообщениям на форуме можно прикреплять файлы любых форматов. Есть функция оценки сообщений как преподавателями, так и студентами. Чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями» и «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента, в частности, при рецензировании работ, обсуждении индивидуальных учебных проблем. Сервис «Учительский форум» дает педагогам возможность обмениваться мнениями по профессиональным проблемам.

Важной особенностью Moodle является то, что система создает и хранит портфолио каждого обучающегося: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения на форуме.

Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости.

Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность студентов, время их учебной работы в Сети.

При подготовке и проведении занятий в системе Moodle преподаватель использует набор элементов курса, в который входят глоссарий, ресурс, задание, форум, wiki, лекция, тест и пр.

Варьируя сочетания различных элементов курса, преподаватель организует изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий.

Глоссарий обеспечивает организацию работы с терминами, при этом словарные статьи могут создавать не только преподаватели, но и студенты. Термины, занесенные в глоссарий, подсвечиваются во всех материалах курсов и являются гиперссылками на соответствующие статьи глоссария. Система позволяет создавать как глоссарий курса, так и глобальный глоссарий, доступный участникам всех курсов.

В качестве ресурса может выступать любой материал для самостоятельного изучения, исследования, обсуждения: текст, иллюстрация, web-страница, аудио- или видеофайл и т.д. Для создания web-страниц в систему встроен визуальный редактор, который позволяет преподавателю, не знающему языка разметки HTML, с легкостью создавать web-страницы, включающие элементы форматирования, иллюстрации, таблицы.

Выполнение задания – это вид деятельности студента, результатом которой обычно становятся создание и загрузка на сервер файла любого формата или создание текста непосредственно в системе Moodle (при помощи встроенного визуального редактора).

Преподаватель может оперативно проверить сданные студентом файлы или тексты, прокомментировать их и при необходимости предложить доработать в каких-то направлениях. Если преподаватель считает это необходимым, он может открыть ссылки на файлы, сданные участниками курса, и сделать эти работы предметом обсуждения на форуме. Такая схема очень удобна, например, для творческих курсов.

Если преподаватель не возражает, каждый студент может сдавать файлы неоднократно – по результатам их проверки. Это дает возможность оперативно корректировать работу обучающегося, добиваться полного решения учебной задачи.

Все созданные в системе тексты, файлы, загруженные студентом на сервер, хранятся в портфолио.

Форум удобен для учебного обсуждения проблем и проведения консультаций. Его можно использовать и для загрузки студентами файлов: в этом случае вокруг этих файлов можно построить учебное обсуждение, дать возможность самим обучающимся оценить работы друг друга.

При добавлении нового форума преподаватель имеет возможность выбрать его тип из нескольких: обычный форум с обсуждением одной темы, доступный для всех общий форум или форум с одной линией обсуждения для каждого пользователя.

Форум Moodle поддерживает структуру дерева. Это удобно как в случае «разветвленного» обсуждения проблем, так и при коллективном создании текстов по принципу «добавь фрагмент» – как последовательно, так и к любым фрагментам текста, сочиненным другими студентами.

Сообщения из форума могут по желанию преподавателю автоматически рассылаться ученикам по электронной почте через 30 минут после их добавления (в течение этого времени сообщение можно отредактировать или удалить). Все сообщения студента на форуме хранятся в портфолио.

Moodle поддерживает очень полезную функцию коллективного редактирования текстов (элемент курса «Wiki»).

Элемент курса «Лекция» позволяет организовать пошаговое изучение учебного материала. Массив материала можно разбить на дидактические единицы, в конце каждой из которых дать контрольные вопросы на усвоение материала. Система, настроенная преподавателем, позаботится о том, чтобы по результатам контроля перевести ученика на следующий уровень изучения материала или вернуть к предыдущему. Этот элемент курса удобен еще и тем, что он позволяет проводить оценивание работы учеников в автоматическом режиме: преподаватель лишь задает параметры оценивания, после чего система сама выводит для каждого студента общую оценку за урок и заносит ее в ведомость.

Элемент курса «Тесты» позволяет преподавателю разрабатывать тесты с использованием вопросов различных типов: в закрытой форме (множественный выбор), «да/нет», короткий ответ, числовой, соответствие, случайный вопрос, вложенный ответ и других.

Вопросы тестов сохраняются в базе данных и могут повторно использоваться в одном или разных курсах. На прохождение теста может быть дано несколько попыток. Возможно установить лимит времени на работу с тестом. Преподаватель может оценить результаты работы с тестом, просто показать правильные ответы на вопросы теста.

С использованием LMS Moodle авторами были разработаны и апробированы учебно-методические комплексы (УМК) по дисциплинам «Основы и системы искусственного интеллекта», «Архитектура вычислительных систем и компьютерных сетей» и «Профессиональная работа в системе Adobe Photoshop», которые успешно внедрены в учебный процесс Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Тестирование и опросы показали, что использование данных УМК существенно повышает успеваемость и мотивацию студентов. Отмечено заметное повышение уровня усвоения материала, так как они позволяют не только ликвидировать пробелы в знаниях, но и углубить их в тех областях курса, которые вызвали наибольший интерес.

Таким образом, использование системы управления обучением Moodle для разработки учебного контента ЕИОП позволяет достаточно просто создать авторский ресурс любому непрограммирующему пользователю и повысить успеваемость и мотивацию студентов. Распространение системы в соответствии с лицензией GPL позволяет добавлять необходимые модули, находящиеся в свободном доступе, и настраивать их в соответствии с требованиями преподавателей и администрации учебного заведения.

Список использованной литературы

1. Андреев, А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle [Текст] / А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко. – Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008.

2. Башмаков, А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем [Текст] / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М. : Филинь, 2003.
3. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы [Электронный ресурс]. – URL : <http://mon.gov.ru/files/materials/8286/11.02.07-fcpro.pdf>
4. Фулин, В.А. Эволюция основных тенденций развития единого информационно-образовательного пространства [Текст] // Открытое и дистанционное образование. – 2010. – № 4 (40).
5. Фулин, В.А. Учебно-методический комплекс как пример реализации образовательного контента единого информационного образовательного пространства [Текст]. – 2012. – № 1 (45).



Психологическая, педагогическая науки и практика

А.А. Бушуева, Е.А. Репринцева

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ ДЕТЕЙ: ОТ ПОРОЖДАЕМЫХ КОМПЬЮТЕРОМ СТРАХОВ – К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной проблеме порождения страхов компьютерными играми у младших школьников. Авторы анализируют компьютерные игры с точки зрения целевого назначения, обосновывают необходимость формирования готовности педагогов к преодолению страхов у младших школьников, вызванных компьютерными играми агрессивного содержания, и их социально-нравственного развития.

компьютерные игры агрессивного содержания, компьютерные игровые страхи, младшие школьники, педагогическое сопровождение, социально-нравственное развитие.

В условиях развития современного общества информационные компьютерные технологии занимают собственную нишу во всех сферах жизнедеятельности человека. Они упрощают поиск необходимой информации увеличивают скорость ее создания, накопления, хранения, обработки и передачи. Все большее распространение получают информационные технологии в научной и образовательной сферах. Сегодня существует множество электронных библиотек, большинство образовательных учреждений имеют компьютерные классы, на уроках используются информационно-иллюстративные презентации, по многим учебным дисциплинам создаются образовательные web-ресурсы, представленные в виде образовательных сайтов и образовательных порталов. При этом образовательные сайты посвящены определенной области знаний или содержанию конкретного учебного предмета, а образовательные порталы предлагают ссылки на образовательные ресурсы сети Интернет, т.е. являются отправной точкой для поиска требуемой информации. Таким образом создается единое образовательное пространство, требующее от всех участников образовательного процесса наличия компьютерной грамотности и информационной культуры. На государственном уровне с этой целью были разработаны проект «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», федеральные целевые программы «Развитие единой образовательной информационной среды», «Электронная Россия», «Инновационная Россия – 2020». Согласно этим проектам, государственной доктриной

является полномасштабное внедрение информационных технологий в образовательный процесс современной школы начиная с первой ступени.

В этой связи актуализируется проблема культуры школьного информационно-образовательного пространства. В педагогической науке нет четкого представления о последствиях влияния информационных технологий на подрастающее поколение, о возможных проблемах, сопровождающих адаптацию учащихся к информационной среде. В действительности современное информационное пространство не подвергается цензуре ни со стороны государственных органов, ни со стороны общественности, поэтому является областью распространения объектов, способных оказывать негативное влияние на ребенка. А при отсутствии родительского и педагогического контроля за выбором детьми развлекательных компьютерных программ, в том числе игровых, ими утрачиваются духовная идентичность, преемственность по отношению к завоеваниям культуры предков, идеалам гуманности, добра и любви, поскольку их сознание подвергается манипулированию со стороны виртуальных идолов Интернета.

Проблема применения компьютерных игр как средства развития и обучения ребенка приобрела широкий научный и общественный резонанс. Ряд исследователей (О.Р. Ельмикеев, М.А. Исайкина, Л.П. Тимофеева, Л.С. Ямпольский) утверждают, что компьютерные игры оказывают развивающее действие на игрока: способствуют развитию творческого мышления, овладению новыми знаниями и логическими операциями, дают представление о способах манипулирования предметами и символами, способствуют быстрому и эффективному тренингу сенсорных функций. К таким играм относятся, например, «Академия младшего школьника», основная цель которой – закрепление полученных на традиционных уроках знаний, умений и навыков в практической деятельности, т.е. компьютерной игре; развивающее пособие «Комплексная программа развития интеллекта», состоящее из двух частей – книги с заданиями и компьютерной методикой. Авторы пособия рекомендуют дополнять упражнения из книги компьютерными заданиями, которые необходимо выполнять в конце занятия. Существуют работы (в частности, М.А. Исайкиной, О.Н. Москалевой), рассматривающие возможности компьютерных игр как средства формирования речи, овладения русской грамматикой и иностранной лексикой. Разработаны такие методические комплексы, как «Компьютерный практикум для проведения логопедической работы в начальной школе». Известна учебная программа интернет-школы «Уроки Мудрой Совы», где представлен порядок изучения букв. Но во всех этих случаях компьютерные задания дополняются рабочей тетрадью.

Таким образом, развивающая и обучающая компьютерная игра является дидактическим средством, которое может быть использовано на самых разных по содержанию и организации учебных и внеучебных занятиях. При этом, естественно, она должна вписываться в рамки традиционного обучения и, следовательно, отвечать определенным правилам: соответствовать дидактической концепции, целям, содержанию, методам и условиям учебного процесса; выполнять информационную, дидактическую и контрольную функции. Важно помнить при этом, что игровые компьютерные программы – это вспомогательное, а не основное средство обучения.

В этом плане весьма своевременно прозвучало предупреждение академика РАО А.М. Новикова о том, что помимо положительных моментов компьютериза-

ции школ, включения компьютера в систему образования и воспитания детей существуют и негативные последствия. Он одним из первых обратил внимание на сомнительность «неумных восторгов» по поводу информатизации школы, на важность осознания педагогами того, что появление компьютера должно вести за собой и новые достижения в образовании, гарантирующие правильное и безопасное его использование¹.

В современных исследованиях, посвященных месту и роли информационных технологий в образовании современных школьников, подробно рассматриваются возможности и требования к созданию развивающих обучающих программ, способы организации работы ребенка и взрослого в ситуации использования компьютерной техники, функции компьютера в учебной деятельности. В то же время развлекательные компьютерные игры, включая сюжетные, в той форме, в какой они встречаются на персональных компьютерах и игровых приставках, практически не рассматриваются, хотя именно они приобретают все большую популярность и становятся первой доступной ребенку формой взаимодействия с компьютером. Их влияние на развитие ребенка требует особого изучения, так как персональные компьютеры получают все большее распространение, а видеоигры становятся частью детской субкультуры.

Исследователи, занимающиеся проблемой влияния развлекательных компьютерных игр на личность ребенка, – М.С. Иванов, О.В. Смылова, Т.В. Шишова и другие – отмечают, что следствием такого влияния становятся излишняя раздражительность, вспыльчивость, эмоциональная неустойчивость. Подобные игры являются эмоциогенным фактором, но, к сожалению, не вызывают у ребенка чувства сопереживания, сочувствия, жалости, когда он проигрывает сюжеты драматические, тягостные, устрашающие, скорее, такие игры способствуют развитию переживания ребенком страха, неуверенности в себе, незащищенности и, как следствие, – проявлению агрессии.

Для выявления компьютерных предпочтений младших школьников нами был проведен опрос 208 учащихся начальных классов города Курска. Из них 65 % респондентов предпочитают проводить свое свободное время, играя в компьютерные игры. Причину такой привлекательности информационных технологий мы видим в доступности и легкости общения с ними: они не требуют от младших школьников напряжения, позволяя им оставаться пассивными потребителями. Полученные данные определили основные векторы нашей дальнейшей работы: мы исследовали предпочтения и ориентации современных младших школьников по отношению к компьютерным играм. Оказалось, что 22,2 % учащихся предпочитают компьютерные сюжеты с наличием сцен разрушения, смертельной опасности, насилия, борьбы, драк, страшных чудовищ, монстров, мутантов и т.п. Наиболее популярны среди школьников такие игры, как «S.t.a.l.k.e.r.», «World of Warcraft», «Doom», «Silent Hill», «Painkiller», «GTA», «Mortal Combat». В них ребенку предлагается увидеть жестокий мир глазами отдельно взятого персонажа, это так называемые ролевые компьютерные игры. Многие исследователи, как отечественные, так и зарубежные, считают, что это самый опасный для детей вид игр, поскольку в них достаточно быстро происходит полная идентификация с героем, абсолютное вхождение в роль, о чем свидетельствуют высказывания детей

¹ См.: Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М. : Эгвес, 2008.

«на меня напали», «меня убили», «на меня запрыгивает» и т.п. По оценкам Т.В. Шишовой, особенно увлечены компьютерными играми так называемые «проблемные дети», т.е. дети с заниженной самооценкой, плохо успевающие в школе, испытывающие трудности в общении. Иными словами, чем больше у ребенка психологических барьеров в жизненной реальности, тем глубже он погружается в реальность виртуальную¹.

В силу особенностей развития детей, не умеющих разграничивать виртуальный и реальный миры, они переносят законы компьютерной среды в повседневную жизнь: начинают чувствовать себя более уязвимыми, считают, что большинство людей настроены против них, а окружающий мир становится для них опасней, чем он есть на самом деле; у ребенка повышается уровень тревожности и возникают страхи. В высказываниях младших школьников – «*Мне страшно в любом эпизоде игры, где очень темно и где ты постоянно ожидаешь встретить монстров*»; «*Часто пугаюсь, когда кто-нибудь резко выпрыгивает из-за угла*»; «*В Rainkiller мне нравится “крошить” толпы восставших мертвецов, хотя они очень-очень страшные*», «*Особенно страшно лазить по темной канализации*» и т.п. – четко прослеживаются последствия влияния жанра ролевой компьютерной игры на эмоционально-волевую сферу ребенка, поскольку она по своей сюжетно-композиционной структуре сознательно ориентирована разработчиками на возникновение у игрока на основе механизма отождествления себя с игровым персонажем специфического эмоционального состояния – страха.

Агрессивные компьютерные игры провоцируют страх смерти, темноты, громких звуков и яркого света, боли и наказания, отчуждения и незнакомых людей, агрессии со стороны окружающих. Эти страхи вызваны фантазией ребенка и подкреплены яркими сюжетами экранного насилия, т.е. все они связаны с непосредственной игровой деятельностью младшего школьника. Вместе с тем именно в игре формируется эмоциональный опыт ребенка, который является важнейшим условием его личностного развития.

В этом отношении традиционная игра – это основа получения такого конструктивного опыта, который, преобразовывая эмоциональный мир ребенка, делает его более богатым и разнообразным. В традиционной игре развиваются познавательные процессы, воля, чувства и эмоции, актуализируются потребности и интересы. В такой игре ребенок активно взаимодействует с окружающими, обогащает свой знаниевый опыт. Традиционная игра отличается активным творческим характером, высокой положительной эмоциональной насыщенностью, чего нельзя сказать о развлекательных компьютерных играх, особенно агрессивного содержания, в которые, к тому же, чаще всего играют в одиночку. В результате возникает дезадаптированность к реальной жизни, нередко теряется чувствительность к эмоциям и переживаниям других людей, увеличивается количество негативных эмоций, в том числе и страха.

Трудности в эмоциональном развитии ребенка, имеющего компьютерные страхи, осложняют его взаимодействие со сверстниками, являются причиной учебных трудностей, неблагоприятного эмоционального самочувствия, негативно сказываются на психическом здоровье детей, а также ограничивают их социальные возможности. Вот почему в настоящее время необходимость оказания психо-

¹ Шишова Т.В. В плену у «умного ящика» // Народное образование. 2002. № 8. С. 76–182.

лого-педагогической помощи детям, испытывающим такое эмоциональное состояние, как страх, вызванный компьютерными играми агрессивного содержания, становится все более очевидной.

В ряду важных педагогических проблем социально-нравственного развития младших школьников трансформация детской игровой культуры, последствием которой являются увлеченность компьютерными играми агрессивного содержания и развитие на этом фоне детских игровых компьютерных страхов, весьма актуальна и требует пристального внимания со стороны педагогического сообщества. В научно-педагогических публикациях последних лет обоснована необходимость разработки единой стратегии и тактики педагогов-практиков в отношении агрессивных компьютерных игр. Однако значительная часть учителей начальной школы не воспринимает эти игры как вредные и опасные для несформировавшейся эмоционально-волевой и нравственной сфер младшего школьника. В связи с этим необходима систематическая пропаганда научно обоснованной психолого-педагогической доктрины опасности агрессивных компьютерных игр для социально-нравственного развития ребенка младшего школьного возраста.

Первые попытки защитить детей от вредоносной информации, получаемой ими из телекоммуникационных источников, отражены в федеральных законодательных актах. В декабре 2010 года Государственной Думой Российской Федерации был принят разработанный при поддержке и сопровождении Службы уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка Федеральный закон № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», устанавливающий механизмы защиты детей от получения беспрепятственного доступа к информационной продукции, разрушающей традиционные семейные ценности, пропагандирующей преступления, жестокость, насилие, порнографию, иные виды антиобщественного и отклоняющегося поведения. Для этого вводится обязательный порядок возрастной классификации информационной продукции с учетом особенностей развития детей разного возраста (до 6 лет, с 6, с 12, с 16 лет), устанавливаются требования для отнесения информационной продукции к запрещенной для распространения среди детей.

Согласно данному закону, среди детей определенных возрастных категорий ограничено распространение следующей информации: 1) представляемой в виде изображения или описания жестокости, физического и (или) психического насилия, преступления или иного антиобщественного действия; 2) вызывающей у детей страх, ужас или панику, в том числе представляемой в виде изображения или описания в унижающей человеческое достоинство форме ненасильственной смерти, заболевания, самоубийства, несчастного случая, аварии или катастрофы и (или) их последствий; 3) представляемой в виде изображения или описания половых отношений между мужчиной и женщиной; 4) содержащей бранные слова и выражения, не относящиеся к нецензурной брани. Также обозначены доступные общественные места, где ребенок имеет доступ к безопасной информационной продукции средств массовой информации и (или) размещаемой в информационно-телекоммуникационных сетях. Закон также предоставляет правовые возможности для осуществления общественного контроля в сфере защиты детей от вредной для них информации и определяет основания, порядок назначения и прове-

дения, правовые последствия экспертизы информационной продукции, проводимой в целях обеспечения информационной безопасности детей.

Таким образом, у родительских объединений, педагогических сообществ, граждан появились реальные правовые рычаги для защиты молодого поколения от негативного влияния средств массовой коммуникации на их здоровье и развитие, на формирование у них социально-нравственных ценностей. Согласно закону, в качестве экспертов информационной продукции привлекаются лица, имеющие высшее профессиональное образование и обладающие специальными знаниями, в том числе в области педагогики, возрастной психологии, возрастной физиологии, детской психиатрии¹.

Закон в целом представляет собой важный шаг на пути законодательного обеспечения информационной безопасности и социально-нравственного развития подрастающего поколения. В связи с вступлением в силу данного федерального закона 1 сентября 2011 года по инициативе уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка Павла Астахова и при поддержке Президента Дмитрия Медведева во всех школах России прошли уроки по медиабезопасности. Дисциплину «Медиабезопасность» планируется включить в обязательную школьную программу. Задача подобных уроков – информирование школьников об опасности и угрозах, которые поступают из Всемирной сети. Вместе с тем закон вступит в силу только 1 сентября 2012 года, а вопрос защиты детей от негативной информации требует неотложного решения уже сегодня.

Так, при подключении к сети Интернет в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» не все общеобразовательные школы снабжаются современным программным обеспечением, исключающим доступ учащихся к интернет-ресурсам, несовместимым с задачами воспитания, не все педагоги готовы к решению этой сложной проблемы. Встает вопрос о взаимодействии между институтами образования, семьи и самим ребенком. Важен персонализированный подход к каждому ребенку, испытывавшему негативные последствия влияния агрессивных компьютерных игр на его личность. В связи с широким использованием учащимися информационного пространства, в том числе и компьютерных игр агрессивного содержания, значительно повышаются роль и ответственность педагога как модератора информационного пространства.

Поскольку информационные технологии прочно вошли в культуру общества, то задачей современной педагогической науки и практики являются не игнорирование и искоренение игровых компьютерных программ из образовательного процесса, а изменение их содержания, переориентация на освоение детьми социальных стандартов, социально приемлемых стереотипов поведения и коммуникации, освоение социально значимых знаний, умений и навыков. Важны вопросы педагогической помощи ребенку, имеющему страхи, вызванные компьютерными играми, и степени готовности педагогов к оказанию такой помощи.

С целью выявления степени готовности педагогов к сопровождению младших школьников с игровыми компьютерными страхами мы провели пилотное исследование, в котором приняли участие учителя начальных классов, педагоги учреждений дополнительного образования детей (УДОД), педагоги-психологи нескольких средних общеобразовательных школ (№ 20 имени А.А. Хмелевского,

¹ URL : <http://graph-kremlin.consultant.ru/page.aspx?1;1538732>

№ 36, № 57), образовательного учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возрастов «Прогимназия «Радуга»» и учреждений дополнительного образования детей «Дворец детского творчества», «Дом детского творчества Железнодорожного округа» города Курска – всего 98 человек.

При выяснении представлений респондентов о влиянии компьютерных игр на личность младших школьников мы столкнулись с преобладанием негативных оценок данного вида досуговой деятельности детей. Главная причина негативных оценок педагогов – это вред здоровью ребенка, который могут причинить компьютерные игры. Реже упоминается воздействие на интеллектуальную, поведенческую и эмоциональную сферы личности младших школьников.

О существовании обучающих компьютерных игр большинство педагогов знают, но не верят в их развивающие возможности, а следовательно, и не применяют в своей деятельности. В связи с этим нами был исследован вопрос информационной осведомленности и готовности педагогов к использованию компьютерных технологий, в том числе обучающих компьютерных игр, в образовательном процессе.

Результаты исследования показали, что информированность педагогов относительно значимости компьютерных технологий в образовании достаточно высока: 94 % респондентов сочли роль компьютера в жизнедеятельности школьников существенной; 65 % отметили, что в Интернете стремительно развиваются информационные ресурсы агрессивного, деструктивного характера, направленные не на развитие, а на разрушение личности ребенка; 49 % подчеркнули важность овладения младшими школьниками приемами поиска и накопления информации с помощью сети Интернет, но вместе с тем выразили опасение относительно хаотичности подобного поиска и его слабой управляемости со стороны педагогов.

Анализ конкретных познаний педагогов в области компьютерных технологий показал, что 67 % из них информированы об основных компонентах компьютера. При этом свои сведения они в основном получили на курсах повышения квалификации и в меньшей степени освоили самостоятельно. Использовать известные компоненты компьютерной техники в своей деятельности умеют 61 % респондентов, работать с элементарными электронными текстами, таблицами, рисунками – 55 % опрошенных, осуществлять поиск, отбор и систематизацию информации в Интернете – 33 %, использовать готовое мультимедиа, цифровое видео, обучающие компьютерные игры в педагогической деятельности способны 39 % опрошенных нами педагогов. Для большинства педагогов Интернет – это вспомогательный, преимущественно информационный ресурс, возможность же образования или самообразования с его помощью они в большинстве своем отрицают.

Относительно места и роли компьютерных игр в образовании младших школьников мнения респондентов разделились. Так, педагоги начальных классов считают, что компьютерные игры, которые они могли бы использовать в учебном процессе, чаще всего отвлекали бы внимание детей от основной дидактической цели, поскольку ориентированы на гедонистическую составляющую игрового процесса. У большинства учителей начальной школы компьютерные игры ассоциируются с досугом и бесцельной тратой времени. Те учителя начальных клас-

сов, которые отчасти признают право на существование компьютерных игр в образовательном процессе, отмечают лишь тренирующую функцию подобной игры – «контролирующую и закрепляющую», способствующую отработке уже освоенных навыков. О развивающих и обучающих возможностях компьютерной игры педагоги начальных классов в своих высказываниях не упоминают.

Педагоги УДОД менее категоричны в своих суждениях. Большинство из них четко дифференцируют функции компьютерных игр на «обучающие» и «развлекательные». Первые, по их мнению, могут и должны использоваться в образовательном процессе, так как помогают сделать занятия эмоционально привлекательными, позволяют оценивать знания и умения обучающихся, дают ребенку возможность раскрыть свои творческие задатки. Развлекательные же игры обеспечивают лишь игровой досуг детей. В то же время педагоги УДОД отмечают, что, если нет контроля со стороны родителей, подобные компьютерные игры «затягивают так сильно, что ребенок становится зависим от игры, он полностью поглощен сюжетом и постепенно отстраняется от реальности».

Педагоги-психологи объясняют, почему компьютерные игры столь популярны среди младших школьников. Прежде всего благодаря ярким аудиовизуальным образам. Эту привлекательность респонденты предлагают использовать в качестве дидактического потенциала, учитывая при этом возможность и уместность применения компьютерных игр в образовательном процессе.

В большинстве своем педагоги скептически относятся к развивающим возможностям компьютерных игр, более того, считают, что их применение в учебном процессе нежелательно. Те же педагоги, которые применяют в своей деятельности компьютерные игры, утверждают, что подобное средство обучения предоставляет новые возможности для творческого развития детей, не заменяя при этом живого общения на уровне «учитель – ученик».

Подводя итоги, отметим, что наше исследование выявило противоречие между требованиями к информатизации современного образования и слабой методической подготовкой педагогов к интеграции компьютерных технологий в педагогический процесс. В связи с этим возникает необходимость оказания помощи педагогам в овладении приемами использования компьютерных технологий в профессиональной деятельности. Формами повышения информационно-компьютерной компетентности педагогов могут стать обучающие семинары, мастер-классы, педагогические мастерские. Одно из наиболее важных направлений – обучение педагогов, работающих с младшими школьниками, применению обучающих и развивающих компьютерных игр в образовательном процессе.

О чем же необходимо знать, что уметь и чем владеть педагогу начальной школы, чтобы быть компетентным в оказании помощи младшему школьнику в преодолении его игровых компьютерных страхов? Нами определены три критерия готовности педагогов к оказанию ребенку такой помощи – критерии знания, умения, владения.

Проведенное нами исследование выявило недостаточную осведомленность педагогов в вопросе влияния компьютерных игр на различные сферы личности младшего школьника. **Критерий знания** представляет собой степень информированности педагогов об искажениях, которым подвергается когнитивная сфера младшего школьника, играющего в агрессивные компьютерные игры, об особен-

ностях поведения и нарушениях в его эмоциональной сфере, о характере детско-родительских отношений в семье ребенка и содержании его досуга, о видах, формах и способах оказания ему помощи.

Критерий умения представляет собой готовность педагога устанавливать контакт с ребенком, включать его в разнообразные виды коллективной деятельности развивающего и творческого характера, учитывать интересы и потребности младших школьников, активизировать творческую инициативу и самостоятельность детей, сочетать разнообразные виды традиционных и компьютерных технологий в процессе оказания помощи каждому ребенку, налаживать контакт с родителями ребенка и оказывать им необходимую помощь.

Критерий владения демонстрирует профессиональное оперирование арсеналом педагогических приемов и средств активной помощи ребенку с игровыми компьютерными страхами, формами профилактической работы с детьми и их родителями, педагогического просвещения родителей по вопросам влияния информационно-компьютерных технологий, в том числе компьютерных игр агрессивного содержания, на личность младшего школьника, формирования компьютерной грамотности учащихся, привлечения родителей к активному участию в совместной деятельности. Все это может осуществляться в виде тематических встреч детей совместно с родителями, защиты семейных проектов, участия в родительских группах, массовых мероприятиях и пр.

Эффективность педагогического сопровождения социально-нравственного развития младшего школьника с игровыми компьютерными страхами зависит от заинтересованности и активной включенности в педагогический процесс всех субъектов воспитания. Его реализация осуществляется в ходе систематической работы в рамках трех основных направлений: с младшими школьниками, с педагогами и с родителями. Содержанием такой работы стали общешкольные, групповые и индивидуальные формы взаимодействия детей и взрослых по созданию мультимедийных проектов, способствующие формированию компьютерной грамотности младших школьников. Вовлечение учащихся в досуговые виды деятельности, познавательные мероприятия образовательного учреждения с использованием информационно-компьютерных технологий преследовали цель замещения устойчивого интереса к компьютерной игре другими интерактивными формами работы с компьютером при условии активного включения в такую работу педагогов и родителей.

Как и любой педагогический процесс, преодоление игровых компьютерных страхов представляет собой динамическую систему, реализуемую поэтапно, на основе согласованности действий педагогов, психологов, родителей и детей.

В ходе диагностико-проективного этапа мы выявляли причины эмоционального неблагополучия младших школьников, увлекающихся компьютерными играми агрессивного содержания; осуществляли диагностику страхов, вызванных подобными играми, и изучали личностные особенности ребенка, способствующие формированию и закреплению детских страхов. Предшествующая диагностика являлась основой проективной части этапа, в ходе которой выстраивалась коррекционно-развивающая программа по преодолению страхов, предполагавшая взаимодействие субъектов педагогического процесса в специально организованных условиях.

На консультативно-ознакомительном этапе происходило систематическое психолого-педагогическое просвещение родителей и педагогов, оценивалась роль информационных технологий и компьютеризации обучения в современном мире, рассматривались страхи как негативные последствия увлечения ребенком компьютерными играми агрессивного содержания. Также на этом этапе проводился сбор первичной информации о роли компьютера и компьютерных игр в жизненном пространстве младших школьников, о наличии или отсутствии у них эмоциональных и личностных проблем, связанных с подобным увлечением.

Коррекционно-профилактический этап непосредственно решал задачи разработанной нами коррекционной программы – снижение тревожности младшего школьника, актуализацию субъектности ребенка, снятие у него активных страхов, формирование способности контролировать эти страхи, повышение уверенности в себе, положительные изменения в отношениях со взрослыми.

После апробации программы на контролирующем этапе эксперимента была выявлена положительная динамика в отношении минимизации игровых компьютерных страхов у младших школьников. Так, у 25 % учащихся, принимавших участие в коррекционной программе, уровень страха стал ниже среднего, у 43 % с высокого уровня опустился до среднего, у 14 %, для которых был характерен высокий уровень страха, он стал близким к среднему. И лишь у 18 % младших школьников страх остался на прежнем уровне.

По окончании работы оценивалась динамика показателя уровня тревожности. Если в начале коррекционных занятий для большинства младших школьников был характерен высокий (50 %) и средний (37,5 %) уровень тревожности, то после окончания коррекционной программы удалось снизить его до оптимального уровня: низкий уровень тревожности был отмечен у 31 % учащихся, средний – у 44 %, высокий – у 25 %. Экспериментальное исследование показало, что коррекция страхов у детей младшего школьного возраста может осуществляться с помощью системы психолого-педагогических коррекционных мероприятий (игровые технологии, арттерапия, социально значимая деятельность), где игровые технологии выступают в качестве основного и эффективного метода коррекции.

Разработанная нами система коррекционных занятий позволила уменьшить проявление игровых компьютерных страхов у детей младшего школьного возраста, обеспечила положительные изменения в эмоциональной сфере ребенка. Экспериментально подтверждено, что активное совместное участие родителей и детей в коррекционном процессе позволяет наиболее эффективно бороться с детскими игровыми компьютерными страхами. Показателями эффективности разработанной программы стали: минимизация количества страхов, испытываемых младшими школьниками, снижение тревожности детей, повышение уверенности в себе и собственных силах, в преодолении игровых компьютерных страхов, улучшение взаимоотношений с родителями и педагогами.

Поскольку взаимодействие детей младшего школьного возраста с компьютером начинается с компьютерных игр, то влияние, которое окажут на ребенка те или иные компьютерные игры, в большинстве случаев зависит от того, насколько тщательно значимые взрослые, в том числе и педагоги, сумеют создать условия для раскрытия индивидуальности и актуализации личности каждого ребенка. Важно также включение педагогов в сам процесс игры: он должен быть не сто-

ронним наблюдателем, а активным субъектом взаимодействия. При этом в обязанности педагога должны входить содержательная и эмоциональная подготовка младших школьников к компьютерной игре, поддержка во время решения игровых задач и анализ деятельности после ее окончания. Только в этом случае произойдет переключение ребенка с игр агрессивного содержания на игры обучающие и развивающие.

Вопрос внедрения информационных технологий в процесс обучения младших школьников достаточно сложен и требует дальнейшего осмысления и фундаментального исследования. Применяя компьютерные игры, педагог должен следить за тем, чтобы информационные методы обучения не стали главенствующими, а ребенок не получал бы знания лишь в автоматическом режиме, мысля и работая по предложенному алгоритму. Для решения этой проблемы необходимо придерживаться традиционных форм и методов обучения наряду с дополнительными – информационными. Только при соблюдении данных условий компьютерная игра будет выполнять обучающую и развивающую функции, не препятствуя творческому поиску и самостоятельности младших школьников в процессе обучения.

Список использованной литературы

1. Zubov, Yu.S. Информатизация и информационная культура [Текст] // Проблемы информационной культуры. – М., 1994. – С. 6–11.
2. Игровая аддикция школьников: природа, формы проявления, способы преодоления [Текст] : сб. науч. ст. / под общ. ред. Е.А. Репринцевой. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2008. – 159 с.
3. Негодаев, И.А. Информатизация культуры [Текст]. – Ростов н/Д : Книга, 2003. – 408 с.
4. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование [Текст]. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
5. Ракитов, А.И. Информация, наука, технология в глобальных исторических изменениях [Текст]. – М., 1998. – 104 с.
6. Репринцева, Е.А. Феномен игры в культуре и образовании [Текст] // LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. Saarbrücken, Germany, 2011. – 408 p.
7. Смирнова, Е.О. Компьютерная игра младшего школьника [Текст] / Е.О. Смирнова, Р.Е. Радева // Образование и информационная культура. Социологические аспекты / под ред. В.С. Собкина. – М. : Центр социологии образования РАО, 2000. – С. 370–392.
8. Тихомиров, О.К. Психология компьютерной игры [Текст] / О.К. Тихомиров, Е.Е. Лысенко // Новые методы и средства обучения. – М. : Знание, 1988. – Вып. № 1. – С. 30–66.
9. Шишова, Т.В. В плену у «умного ящика» [Текст] // Народное образование. – 2002. – № 8. – С. 76–182.
10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://graph-kremlin.consultant.ru/page.aspx?1;1538732>
11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m373.html

МОДЕЛЬ МНОГОКРАТНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ: ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ

Возможность доступной интерпретации тестовой оценки знаний рассмотрена в рамках специальной дидактической модели. Проанализированы педагогические основания такой модели, выделен элементарный способ ее представления и геометрической интерпретации. В элементарном представлении получены выражения для расчета тестовых оценок и взаимосвязей спектральных характеристик педагогического теста с параметрами тестирования в рамках школьного курса математики.

педагогический тест, модель, элементарное представление, разрешающая способность, дисперсия, рабочий диапазон, взаимосвязь, параметры тестирования.

Широкое использование методов тестирования в учебной практике определяет необходимость доказательного представления подобной системы оценки ее основным пользователям. К их числу в первую очередь следует отнести выпускников школ, уровень подготовки которых оценивается в рамках единого государственного экзамена (ЕГЭ) именно по итогам тестирования. Вплоть до недавнего времени по итогам ЕГЭ их даже делили в соответствии со школьной системой оценки («2», «3», «4», «5») на четыре отдельные группы. В дополнение к этому абитуриентов по результатам ЕГЭ принимают в вузы, подразделяя соответственно на «поступивших» и «не поступивших». А поскольку подобное деление во многом определяет судьбу выпускников после окончания школы, то каждому из них важно знать, насколько достоверно по итогам тестирования можно судить об отличии уровня его подготовки от уровня подготовки другого абитуриента, которого, например, приняли в вуз.

Проблема доказательного представления тестовой системы оценки привела к введению в учебные планы педагогических вузов специального курса «Современные средства оценивания результатов обучения». Однако, руководствуясь соответствующими учебными пособиями¹, можно в лучшем случае познакомиться с процедурой расчета тестовых оценок. При этом природа этих оценок, характер их независимости от уровня сложности теста, порядок приведения к 100-балльной шкале остались по большей части без должного доказательного обоснования. Что касается разрешающей способности, дисперсии и рабочего диапазона, определяющих возможность «различать» и соответственно «делить» испытуемых на отдельные группы учащихся, то об этих спектральных характеристиках педагогического теста в большинстве пособий даже не упоминается.

Причина подобного положения кроется в том, что модели Г. Раша и А. Бирнбаума, лежащие в основе так называемой современной теории параметризации

¹ Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Педагогическое тестирование как измерение. М. : Центр тестирования МО РФ, 2002. 67 с. ; Воронин Ю.А., Трубина Л.В., Васильева Е.В., Козлова О.В. Курс лекций «Современные средства оценивания результатов обучения» : учеб. пособие. Воронеж : ВГПУ, 2004. 97 с. ; Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие. М. : Академия, 2007. 224 с. ; Самылкина Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения. М. : ВИНОМ, 2007. 172 с. ; Ким В.С. Тестирование учебных достижений. Уссурийск : УГПИ, 2007. 214 с.

педагогических тестов¹, неудобны в дидактическом отношении из-за латентного характера своих параметров. В силу этого попытка элементарного изложения специальных методов математической статистики, используемых для расчета латентных параметров, привела к ненужной формализации, а в отдельных случаях и к бездоказательному представлению соответствующих расчетных схем². Что касается школьников, то для них весьма трудно найти в этих схемах какой-то смысл. Они мало знакомы даже с исходными понятиями математической статистики.

Была предпринята попытка доказательного представления тестовой системы оценки на основе специальной дидактической модели многократного тестирования³. Данная модель имеет достаточно прозрачное педагогическое обоснование. Она исходит из представлений о многогранном характере личности каждого испытуемого. В соответствии с этим подготовленность испытуемого рассматривается в виде некоторого многомерного объекта, параметры которого можно выявить по итогам многократного и разностороннего тестирования. По отношению к данному объекту каждое отдельное тестирование является срезом частного характера. Тем не менее оно несет информацию о самом многомерном объекте, отображающем подготовленность школьника, и может быть использовано для реконструкции его параметров.

В модели многократного тестирования в качестве реконструируемого параметра рассматривается суммарный балл t , а в качестве его количественной меры – тестовый балл t_0 , под которым понимают наиболее вероятное значение суммарного балла для серии многократных и разносторонних испытаний учащихся, которое реконструируется по известным результатам одного или нескольких частных тестирований, относящихся к данной серии.

Педагогический тест, пригодный для многократного и разностороннего тестирования, рассматривается в виде матрицы (рис. 1, а), в которой число строк m определяется числом самостоятельных дидактических единиц, выделяемых в учебной дисциплине, а число столбцов n – числом заданий равномерно нарастающей сложности, обслуживающих каждую дидактическую единицу⁴. Подобная организация теста определяется противоречием между структурой теста и структурой учебной дисциплины. С одной стороны, тест должен состоять из заданий равномерно нарастающей сложности, что необходимо для регистрации разной подготовки испытуемых. С другой стороны, самостоятельный характер дидактических единиц предполагает их равноправное представительство в структуре теста. Матрица, показанная на рис. 1, а, интересна тем, что разрешает указанное противоречие, соединяя равномерное нарастание сложности заданий вдоль

¹ См.: Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. М.: Прометей, 2000. 169 с.

² См.: Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Педагогическое тестирование... ; Воронин Ю.А., Трубина Л.В., Васильева Е.В., Козлова О.В. Курс лекций... ; Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Современные средства... ; Самылкина Н.Н. Современные средства... ; Ким В.С. Тестирование...

³ См.: Кирьяков Б.С. Дидактическая модель тестовой оценки результатов обучения // Изв. РАО. 2008. № 1(8). С. 69–84 ; Кирьяков Б.С. Модель многократного тестирования: спектральные характеристики теста среднего уровня сложности // Учебная физика. 2010. № 3. С. 56–78 ; Кирьяков Б.С. Дидактическая модель тестовой системы оценки: однократное и кратное тестирование // Вестн. РГУ. 2009. № 3(240). С. 3–35.

⁴ Там же.

строк с равноправным представительством в тесте каждой дидактической единицы в ее столбцах.

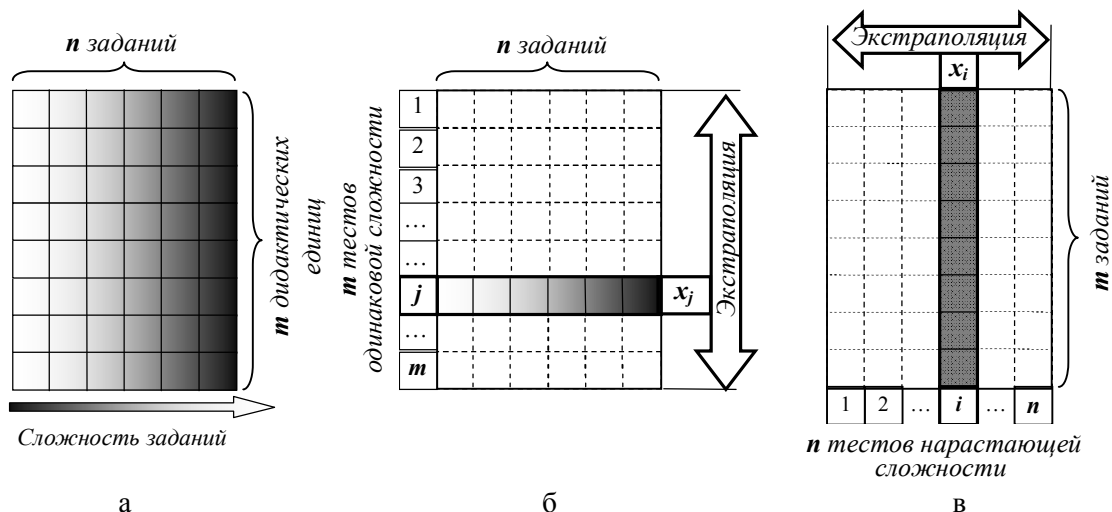


Рис. 1. Структура теста, рассчитанного на многократное и разностороннее тестирование, и простейшие способы реконструкции его итогов: а – матрица $m \times n$; б – способ 1; в – способ 2

Необходимость реконструкции итогов многократного тестирования определяется в данной модели также педагогическими соображениями. Очевидно, что число заданий в матрице с рис. 1, а может исчисляться сотнями и даже тысячами, и это сопоставимо с общим числом задач в школьных задачниках, например, по физике. Достаточно учесть претензии тестовой системы оценки на 100-балльную шкалу и тот факт, что число дидактических единиц в учебных дисциплинах исчисляется десятками. В этих условиях необходимо принимать в расчет педагогические нормы: число заданий в тесте должно быть ограниченным. Кроме того, многократное тестирование вступает в противоречие с педагогическими представлениями о неразрывной связи контроля знаний с обучением, в силу чего оно будет сопровождаться изменением подготовки испытуемых. Подобное влияние самой процедуры измерения на получаемые результаты исключить нельзя. Его можно лишь уменьшить, заменив многократное тестирование реконструкцией его итогов по результатам одного или нескольких частных тестирований, в пределах которых «эффектом обучения» можно пренебречь.

К этому можно добавить, что сама реконструкция итогов не является чем-то принципиально новым, поскольку широко используется в учебной практике. Известно, что экзаменационная оценка выступает в качестве характеристики знаний по всей учебной дисциплине, хотя и выставляется на экзаменах по ответам испытуемых на ограниченное число частных вопросов.

Что касается порядка реконструкции, то в модели многократного тестирования из двух очевидных способов, показанных на рис. 1, б и 1, в, выбран показанный на рис. 1, в (способ 2). Способ 1 (рис. 1, б) соответствует случаю, когда по результатам j -го теста, обслуживающего одну из дидактических единиц, рекон-

струируются итоги тестирования по всей учебной дисциплине. Это соответствует ситуации, когда, например, по результатам разноуровневого тестирования учащихся по геометрической оптике воссоздаются возможные итоги их испытания по всему школьному курсу физики. Очевидно, что данный способ не удовлетворяет требованиям валидности по содержанию – тест должен охватывать в нужной пропорции все основные аспекты той области знания, по которой проходит тестирование.

В этом отношении способ 2 (рис. 1, в) более предпочтителен, поскольку удовлетворяет требованиям содержательной валидности. Он предусматривает такую реконструкцию, при которой матрица, представленная на рис. 1, а, рассматривается в виде совокупности n однородных тестов равномерно нарастающей сложности. Однородность предполагает в данном случае одинаковое число заданий m в пределах каждого теста, одинаковую доступность заданий и одинаковую балльную стоимость их решений (0; 1). В свою очередь, равномерное увеличение сложности определяется равномерной убылью доступности заданий с ростом номера теста i . При этом каждый тест перекрывает в учебной дисциплине все дидактические единицы, но лишь при определенной доступности заданий, характерной именно для этого теста. Сама реконструкция может, например, соответствовать ситуации, когда результаты тестирования по всей учебной дисциплине с помощью теста, задания которого доступны для 50 % учащихся, экстраполируются на всю серию, образованную n тестами равномерно нарастающей сложности.

При реконструкции итогов по способу 2 (см. рис. 1, в) возможные результаты многократного тестирования будут удовлетворять ограничениям:

$$m \geq x_1 \geq x_2 \geq x_3 \geq \dots \geq x_i \geq \dots \geq x_n \geq 0, \quad (1)$$

где x_i – балльные оценки за тест с номером i , принадлежащий к серии из n тестов равномерно нарастающей сложности.

Ограничения (1) обусловлены нарастанием уровня сложности тестов в матрице, показанной на рис. 1, в. Они носят статистический характер и могут нарушаться на уровне отдельных заданий. Школьник может случайно не справиться с простым заданием, но решить задание средней и даже повышенной сложности. Однако при большом числе заданий в тестах m фактор случайности, определяющий возможность, что школьник справится со всем сложным тестом под номером $i + 1$ лучше, чем с более простым тестом под номером i , если и не исключен полностью, то в значительной степени минимизирован.

Ограничения (1) занимают в модели многократного тестирования принципиальное место. Они определяют вид объекта, отображающего возможные итоги тестирования для матрицы, представленной на рис. 1, в. В роли такого объекта выступает n -мерная решетчатая пирамида с ребром m , целочисленные координаты точек которой отображают возможные комбинации оценок $x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_n$ при их реконструкции по способу 2 (см. рис. 1, в). Для этого достаточно перейти к координатному отображению итогов, откладывая балльные оценки x_i для тестов с номером $i = 1, 2, \dots, n$ вдоль осей Ox_i в некотором ортонормированном базисе.

Дидактический интерес представляют двумерная и трехмерная пирамиды. Их удобно использовать для наглядной демонстрации особенностей тестовой системы оценки. В качестве примера на рис. 2, а приведена матрица $m \times n = 15 \times 3$ для трехкратного испытания учащихся с помощью простого теста (тест 1), теста средней сложности (тест 2) и сложного (тест 3). На рис. 2, б изображена трехмер-

ная решетчатая пирамида, отображающая в координатном представлении возможные комбинации оценок для рассматриваемого испытания. Распределение точек в этой пирамиде вдоль осей $0x_1$, $0x_2$ и $0x_3$ определяет распределение возможных комбинаций оценок x_1 , x_2 , x_3 для отдельно взятых тестов, а распределение точек вдоль диагонали куба, представленного на рис. 2, б, – их распределение по суммарному баллу $t = x_1 + x_2 + x_3$. Для превращения диагонали куба в ось суммарного балла $0t$ достаточно ее длину нормировать на $nm = 45$.

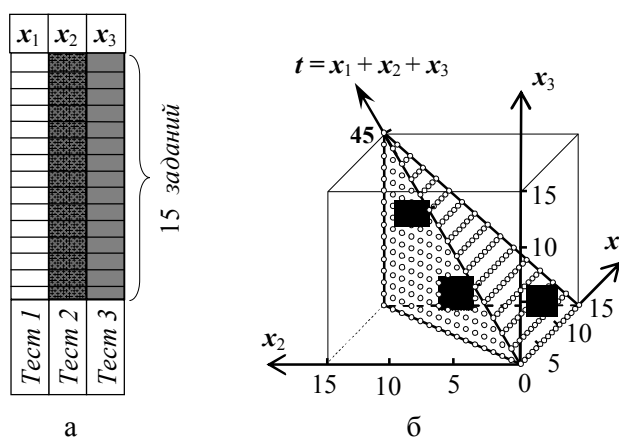


Рис. 2. Координатное представление возможных итогов для теста, рассчитанного на трехкратное тестирование: а – матрица $m \times n = 15 \times 3$; б – пирамида возможных комбинаций оценок

Решетчатые пирамиды делают понятной реконструкцию итогов многократного тестирования. Они позволяют в доступном виде представить обработку данных, вероятностный характер тестового балла, независимость тестовых оценок от уровня сложности теста, порядок пересчета оценок к 100-балльной шкале, статистическую природу спектральных характеристик. Отмеченные дидактические возможности решетчатых пирамид подробно рассмотрены в работах по статистическому представлению модели ¹.

В рамках статистического подхода свойства решетчатых пирамид дают достаточно полный «статистический портрет» серии тестов равномерно нарастающей сложности ². Они позволяют продемонстрировать соответствие выбранного способа реконструкции (см. рис. 1, в) статистике Бозе – Эйнштейна и дают возможность найти выражения для общего числа возможных комбинаций оценок G , их распределения $f(x_i)$ по значениям x_i , статистических характеристик этого распределения, определяемых моментами разного порядка, а также матричных элементов корреляционной матрицы, характеризующей взаимосвязь возможных оценок для i -го и j -го тестов. В наших работах приводятся выражение $f(t)$ для распределения возможных комбинаций оценок по суммарному баллу t для всей матри-

¹ См.: Кирьяков Б.С. Модель... ; Кирьяков Б.С. Дидактическая модель тестовой системы...

² См.: Кирьяков Б.С. Простейшие решетчатые объекты: статистические свойства, связь с квантовыми статистиками, проектирование контрольных заданий // Вестн. РГУ им. С.А. Есенина. 2007. № 1(14). С. 3–26.

цы, представленной на рис. 1, в, выражения для статистических характеристик распределения $f(t)$ – среднего балла, дисперсии, коэффициентов асимметрии и эксцесса¹.

В рамках статистического подхода нетрудно оценить характеристики каждого теста в серии, представленной на рис. 1, в, – доступность заданий, характеризующуюся относительным числом их верных решений в ансамбле испытуемых, а также корреляционную взаимосвязь балльных успехов в пределах теста. Эта взаимосвязь объединяет каждую отдельно взятую серию тестов в пределах любого теста из этой серии, состоящей из n тестов; корреляционная связь балльных оценок за задания характеризуется одним и тем же значением $r = (n + 2)^{-1}$.

Коэффициент r имеет простой смысл. Если однородность i -го теста, изображенного на рис. 1, в, предполагает не только одинаковую доступность заданий p_i , но и одинаковую взаимосвязь балльных успехов, то коэффициент r равен коэффициенту линейной корреляции. В противном случае он равен среднему значению недиагональных элементов соответствующей корреляционной матрицы.

Свойства решетчатых пирамид могут служить основанием не только для статистического, но и для элементарного представления модели многократного тестирования². Однако элементарные представления пригодны для интерпретации и выявления основных особенностей тестовой системы оценки и в более сложном случае, когда тестирование испытуемых носит кратный характер.

Возможность использования элементарной интерпретации тестовой системы оценки при однократном тестировании нетрудно продемонстрировать на примере рис. 3³. На рис. 3, а изображена матрица размером $m \times n = 15 \times 3$ для случая, когда реконструкция итогов трехкратного тестирования проводится по способу 2 (см. рис. 1, в). На рис. 3, б представлено распределение $f(x_3)$, описывающее известные итоги для теста с номером $i = 3$. На нем также выделены учащиеся, набравшие по итогам этого теста 7 баллов ($x_3 = 7$).

В соответствии с ограничениями (1) возможные успехи выделенных испытуемых в серии из трех тестов нарастающей сложности (при $i = 1, 2, 3$) должны удовлетворять следующим условиям:

$$\begin{cases} 15 \geq x_1 \geq x_2 \geq x_3 \geq 0, \\ x_3 = 7. \end{cases} \quad (2)$$

В геометрическом представлении (рис. 3, г) соответствующие комбинации оценок x_1, x_2, x_3 определяются координатами точек трехмерной решетчатой пирамиды с ребром $m = 15$ из ее сечения плоскостью $x_3 = 7$. Проецируя эти точки на ось Ot , можно найти распределение возможных комбинаций оценок $\varphi(t)$ по суммарному баллу $t = x_1 + x_2 + x_3$. Оно будет иметь вид симметричного колокола, локализованного в диапазоне от t_{min} до t_{max} (рис. 3, в). В этом нетрудно убедиться, записав координаты всех 45 точек, выделенных на рис. 3, в.

Из рис. 3, в понятно, почему в модели многократного тестирования в качестве тестового балла выбрано значение t_6 . Оно соответствует максимуму $\varphi(t)$

¹ См.: Кирьяков Б.С. Модель... ; Кирьяков Б.С. Дидактическая модель тестовой системы...

² См.: Кирьяков Б.С., Замятина В.С. Элементарная интерпретация характерных особенностей тестовой системы оценки // Школа будущего. 2011. № 3. С. 3–17.

³ Там же.

и обслуживается наибольшим числом возможных комбинаций оценок x_1, x_2, x_3 . При статистическом подходе основанием для такого выбора служит известное положение, согласно которому в качестве наиболее вероятных рассматриваются состояния, соответствующие максимальному значению статистического веса.

В соответствии с рис. 3, в результаты реконструкции возможных значений суммарного балла t должны определяться выражением

$$t = t_g \pm \Delta t_{1/2}, \quad (3)$$

где t_g – тестовый балл; $\Delta t_{1/2}$ – полуширина распределения $\varphi(t)$ на рис. 3, в.

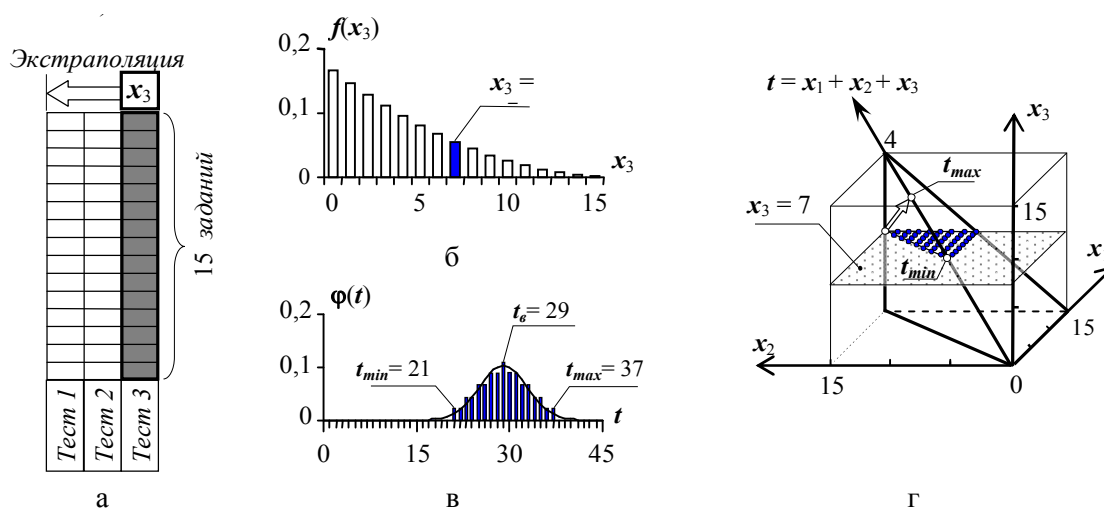


Рис. 3. Реконструкция суммарного балла по результатам однократного тестирования: а – матрица $m \times n = 15 \times 3$; б – распределение $f(x_3)$; в – распределение $\varphi(t)$; г – геометрическое представление

Соотношение (3) важно тем, что указывает на необходимость нахождения не только тестового балла t_g , но и значения $\Delta t_{1/2}$, определяющего неопределенность реконструкции суммарного балла. В общем плане эта неопределенность объясняется неполнотой информации, содержащейся в итогах однократного испытания.

Ситуация, показанная на рис. 3, обобщается в модели многократного тестирования на общий случай, когда реконструкция возможных значений суммарного балла для однократного тестирования (см. рис. 1, в) сводится к выявлению комбинаций балльных оценок $x_1, x_2, x_3, \dots, x_i, \dots, x_n$, удовлетворяющих ограничениям

$$\begin{cases} m \geq x_1 \geq x_2 \geq x_3 \geq \dots \geq x_i \geq \dots \geq x_n \geq 0, \\ x_i = \text{const}. \end{cases} \quad (4)$$

Важно также знать число комбинаций оценок ΔG и их распределение $\varphi(t)$ по значениям суммарного балла $t = x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_i + \dots + x_n$.

При статистическом подходе для решения этой задачи целесообразно опираться на близость распределения $\varphi(t)$ к нормальному виду. Гладкая кривая на рис. 3, в соответствует именно нормальному распределению. Данный подход поз-

волил найти выражение для размера выборки ΔG и записать $\varphi(t)$ в виде нормального распределения, положение и дисперсия которого определяются первичными баллами x_i и параметрами тестирования n , i и m ¹. Это дает возможность проследить соответствие дидактической модели моделям Г. Раша и А. Бирнбаума, найти уравнения для приведения первичных баллов x_i к тестовым баллам t_g оценки неопределенности реконструкции суммарного балла $t = t_g \pm K\sigma_t$ с заданной надежностью. Можно также установить взаимосвязь спектральных характеристик педагогического теста с параметрами тестирования n , i и m .

При элементарном подходе для нахождения значений t_g и $\Delta t_{1/2}$ достаточно учесть симметрию распределений $\varphi(t)$. В силу этой симметрии (см. рис. 3, в)

$$t_g = 0,5(t_{max} + t_{min}), \quad (5)$$

$$\Delta t_{1/2} = 0,5(t_{max} - t_{min}). \quad (6)$$

Соотношения (5) и (6) интересны тем, что для решетчатых пирамид значениям t_{min} и t_{max} соответствуют только комбинации оценок, однозначно определяемые условиями (4). Например, для случая, рассмотренного на рис. 3, из условий (4) нетрудно найти, что $t_{min} = x_1 + x_2 + 7 = 7 + 7 + 7 = 21$, а $t_{max} = x_1 + x_2 + 7 = 15 + 15 + 7 = 37$. Отсюда следует, что для испытуемых, выделенных на рис. 3, б, возможные значения суммарного балла $t = t_g \pm \Delta t_{1/2} = 29 \pm 8$.

В дидактическом отношении, рассмотренный подход интересен тем, что позволяет найти значения $t = t_g \pm \Delta t_{1/2}$ исходя из элементарных соображений, доступных школьникам. Для нахождения значений t_{min} и t_{max} по соотношениям (4) им достаточно лишь понимать смысл знака « \geq ».

Ориентируясь на знак « \geq », нетрудно установить, что в общем случае

$$t_{min} = x_i i, \quad (7)$$

$$t_{max} = m(i-1) + x_i(n+1-i). \quad (8)$$

При этом реконструкция возможных итогов (см. рис. 1, в) будет определяться выражением:

$$t = t_g \pm \Delta t_{1/2}, \quad (9)$$

$$\text{где } t_g = 0,5[m(i-1) + x_i(n+1)], \quad (10)$$

$$\Delta t_{1/2} = 0,5[(i-1)(m-x_i) + (n-i)x_i]. \quad (11)$$

Рис. 3, в в дидактическом плане удобен тем, что объясняет приведение тестовых оценок к 100-балльной шкале, поскольку шкала суммарного балла $0t$ носит количественный характер. Значения t и t_g равны возможному и наиболее вероятному числу однобалльных заданий (не важно, каких), с которыми могут справиться учащиеся в серии разноуровневых испытаний. В этих условиях приведение тестовых оценок к 100-балльной шкале соответствует вполне понятной процедуре – выражению значений t , t_g и $\Delta t_{1/2}$ в процентах по отношению к mn , т.е. к общему числу однобалльных заданий в матрице, представленной на рис. 1, в:

¹ См.: Кирьяков Б.С. Дидактическая модель тестовой оценки... ; Кирьяков Б.С. Модель... ; Кирьяков Б.С. Дидактическая модель тестовой системы...

$$\tilde{t} = \frac{t}{mn} \cdot 100, \quad \tilde{t}_g = \frac{t_g}{mn} \cdot 100, \quad \Delta\tilde{t}_{1/2} = \frac{\Delta t_{1/2}}{mn} \cdot 100, \quad (12)$$

где знак \sim соответствует значениям, приведенным к 100-балльной шкале.

Отмеченный подход интересен тем, что предполагает весьма простой смысл тестового балла, выраженного по 100-балльной шкале. Если, к примеру, успехи какого-то школьника по итогам ЕГЭ оцениваются в 75 баллов, то это означает, что, судя по итогам частного тестирования, которому он подвергся на ЕГЭ, данный школьник в серии многократных и разносторонних испытаний, вероятнее всего, справится с решением 75 % всех заданий.

Выражения (9) – (11) после приведения к 100-балльной шкале по соотношениям (12) будут записываться в виде:

$$\tilde{t} = \tilde{t}_g \pm \Delta\tilde{t}_{1/2}, \quad (13)$$

$$\text{где } \tilde{t}_g = 50 \frac{m(i-1) + x_i(n+1)}{mn}, \quad (14)$$

$$\Delta\tilde{t}_{1/2} = 50 \frac{(i-1)(m-x_i) + (n-i)x_i}{mn}. \quad (15)$$

С помощью этих соотношений нетрудно найти спектральные характеристики теста. Для этого целесообразно найти среднее значение полуширины распределений $\varphi(\tilde{t})$:

$$\overline{\Delta\tilde{t}_{1/2}} = \frac{(\Delta\tilde{t}_{1/2})_{x_i=0} + (\Delta\tilde{t}_{1/2})_{x_i=m}}{2} = 25 \frac{n-1}{n}. \quad (16)$$

Явный вид выражения (16) также понятен учащимся. В школьных курсах математики и физики они достаточно часто встречаются с расчетом среднего значения функций линейного вида.

Соотношения (14) и (16) однозначно определяют введенные нами спектральные характеристики педагогического теста¹:

$$\tilde{t}_g^e - \tilde{t}_g^h = (\tilde{t}_g)_{x_i=m} - (\tilde{t}_g)_{x_i=0}, \quad (17)$$

$$\tilde{D} = \frac{d\tilde{t}_g}{dx_i}, \quad (18)$$

$$\delta\tilde{t}_g = 2\overline{\Delta\tilde{t}_{1/2}}, \quad (19)$$

$$\delta x_i = \frac{\delta\tilde{t}_g}{\tilde{D}}, \quad (20)$$

$$R = 1 + \frac{\tilde{t}_g^e - \tilde{t}_g^h}{\delta\tilde{t}_g}. \quad (21)$$

Значения \tilde{t}_g^h и \tilde{t}_g^e задают нижний и верхний пороги регистрируемых значений тестового балла, а их разность равна ширине рабочего диапазона теста.

¹ См.: Кирьяков Б.С. Модель... ; Кирьяков Б.С. Дидактическая модель тестовой системы...

Производная \tilde{D} (18) определяет дисперсию теста. Она равна увеличению тестового балла при решении испытуемыми одного задания стоимостью в один балл. Значение $\delta\tilde{t}_g$ (19) задает отличие тестовых баллов, при котором можно говорить о различных уровнях подготовки испытуемых. Начиная с отличия, равного $\delta\tilde{t}_g$ (19), не будут перекрываться диапазоны значений $\tilde{t}_g \pm \Delta\tilde{t}_{1/2}$, что при элементарном подходе является свидетельством разных уровней подготовки. Величина δx_i (20) определяет минимальное отличие первичных баллов, по которому можно зарегистрировать различие уровней подготовки испытуемых непосредственно по числу решенных однобалльных заданий.

Что касается выражения (21), то величина R (21) выбрана в качестве количественной меры разрешающей способности педагогического теста. Она определяет максимальное число групп испытуемых с различными уровнями подготовки, которое можно зарегистрировать по итогам тестирования.

Используя соотношения (14) и (16), нетрудно найти спектральные характеристики (17) – (21) теста, рассчитанного на однократное тестирование (табл. 1). Для сравнения в табл. 1 представлены спектральные характеристики педагогического теста, найденные при статистическом подходе, а также выражения, определяющие порядок обработки данных и расчет тестовых оценок.

Т а б л и ц а 1

Сравнение элементарного и статистического представлений на примере теста, рассчитанного на однократное тестирование

| Параметр | Представление | |
|--------------------------------|---|---|
| | элементарное | статистическое |
| Обработка данных (m задано) | – | $\begin{cases} n = \frac{1}{r} - 2, \\ i = (1 - p)(n + 1), \end{cases}$ где $\begin{cases} p = \frac{\bar{x}}{m}, \\ r = \frac{1}{m - 1} \left(\frac{\sigma_x^2}{mp(1 - p)} - 1 \right) \end{cases}$ |
| Расчет тестовых оценок | $\tilde{t} = \tilde{t}_g \pm \Delta\tilde{t}_{1/2},$ $\tilde{t}_g = 50 \frac{m(i - 1) + x_i(n + 1)}{mn},$ $\Delta\tilde{t}_{1/2} = 50 \frac{(i - 1)(m - x_i) + (n - i)x_i}{mn}$ | $\tilde{t} = \tilde{t}_g \pm K\tilde{\sigma}_t, \quad \tilde{t}_g = 50 \frac{m(i - 1) + x_i(n + 1)}{mn},$ $\tilde{\sigma}_t = \frac{50}{mn} \sqrt{\frac{x_i(n - i)(x_i + n - i + 1) + (m - x_i)(i - 1)(m - x_i + i)}{3}},$ $\varphi(\tilde{t}) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}\tilde{\sigma}_t} e^{-\frac{(\tilde{t} - \tilde{t}_g)^2}{2\tilde{\sigma}_t^2}},$ $\Delta G_{x_i} = C_{x_i + n - i}^{x_i} \cdot C_{m - x_i + i - 1}^{m - x_i},$ где $K = 1, 2, 3, \dots$ определяется надежностью |

| Параметр | Представление | |
|---------------------------------|--|--|
| | элементарное | статистическое |
| Рабочий диапазон | Спектральные характеристики педагогического теста ¹ | |
| | $\tilde{t}_e^n = 50 \frac{i-1}{n},$ $\tilde{t}_e^e = 50 \frac{n+i}{n},$ $\tilde{t}_e^e - \tilde{t}_e^n = 50 \frac{n+1}{n}$ | $\tilde{t}_e^n = 50 \frac{i-1}{n},$ $\tilde{t}_e^e = 50 \frac{n+i}{n},$ $\tilde{t}_e^e - \tilde{t}_e^n = 50 \frac{n+1}{n}$ |
| Дисперсия \tilde{D} | $\tilde{D} = \frac{50(n+1)}{mn}$ | $\tilde{D} = \frac{50(n+1)}{mn}$ |
| Разрешение $\delta \tilde{t}_e$ | $\delta \tilde{t}_e = 50 \frac{n-1}{n}$ | $\delta \tilde{t}_e = \frac{100K}{3n} \sqrt{n-1 + \frac{3}{2m} [(n-i)(n-i+1) + (i-1)i]}$ |
| Разрешение δx_i | $\delta x_i = \frac{n-1}{n+1} m$ | $\delta x_i = \frac{2Km}{3(n+1)} \sqrt{n-1 + \frac{3[(n-i)(n-i+1) + (i-1)i]}{2m}}$ |
| Разрешающая способность R | $R = \frac{2n}{n-1}$ | $R = 1 + \frac{3(n+1)}{2K \sqrt{n-1 + \frac{3[(n-i)(n-i+1) + (i-1)i]}{2m}}}$ |

Из табл. 1 следует, что по сравнению со статистическим подходом все соотношения, описывающие в элементарном представлении реконструкцию тестовых оценок, отличаются более простым видом. Вместе с тем элементарное представление не так информативно, как статистическое. При элементарном подходе, например, трудно предложить порядок обработки данных без обращения к статистическим характеристикам. По этой причине элементарное представление модели многократного тестирования возможно только при заданных значениях m , i и n , определяющих явный вид ограничений (1).

В противовес этому при статистическом подходе для нахождения параметров однократного тестирования (когда m задано) достаточно рассчитать средний балл \bar{x} и дисперсию σ_x^2 распределения испытуемых по набранным баллам $f(x)$. По табл. 1 видно, что по этим значениям нетрудно найти общее число тестов n в серии, представленной на рис. 1, в, и номер теста i . На основании этого распределение $f(x)$ можно соотнести с соответствующими сечениями n -мерной решетчатой пирамиды и найти характеристики серии тестов, на которую можно экстраполировать результаты однократного тестирования.

Сравнение статистического и элементарного подходов к реконструкции возможных итогов представлено на рис. 4 на примере реального тестирования:

¹ См.: Кирьяков Б.С. Дидактическая модель тестовой системы...

обществоведение, 2004 год, 29508 участников, 64 задания в тесте ¹. Эти рисунки свидетельствуют в первую очередь о самой возможности описания результатов тестирования срезами решетчатых пирамид. Руководствуясь данными другой работы, можно отметить, что из 79 исследованных случаев примерно 8 отождествляются с однократным тестированием по виду $f(x)$ ². В остальных случаях полученные итоги можно соотнести с кратным тестированием.

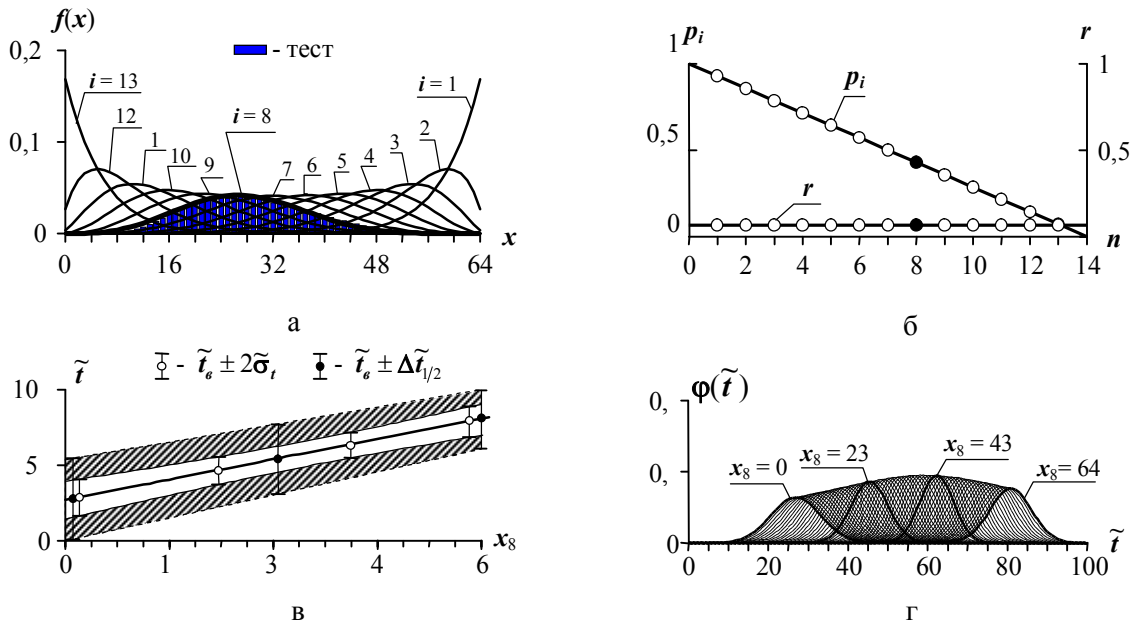


Рис. 4. Сравнение статистического и элементарного представлений о возможных итогах тестирования: а – по распределению точек по 13-мерной решетчатой пирамиде; б – характеристики тестов в матрице с рис. 1, в; в – оценки в модели многократного тестирования; г – при разрешении $R = 4$

Рис. 4, а демонстрирует соотнесение результатов тестирования с распределением точек в 13-мерной решетчатой пирамиде с ребром $m = 64$ вдоль оси $0x_8$. По отношению к рис. 1, в это означает, что размеры соответствующей матрицы $m \times n = 64 \times 13$, а номер теста $i = 8$.

Рис. 4, б представляет характеристики тестов в матрице с рис. 1, в, на которую экстраполируются итоги тестирования. Эти характеристики найдены в рамках статистических представлений ³. Черным цветом выделены точки, соответствующие рассматриваемому тесту. Видно, что в данном случае результаты однократного тестирования экстраполируются на серию из 13 тестов равномерно нарастающей сложности с доступностью заданий $p_i = 13/14, 12/14, 11/14, \dots, 1/14$

¹ Кирьяков Б.С. Модель...

² Замятина В.С. Статистические итоги результатов тестирования учащихся // Единство традиций и инноваций в системе непрерывного естественно-математического образования : тр. Междунар. науч.-метод. конф. Рязань, 2007. С. 145–150.

³ См.: Кирьяков Б.С. Дидактическая модель тестовой системы...

и одинаковой корреляционной связью балльных оценок в пределах каждого теста $r = 1/15$.

На рис. 4, в приведены результаты расчета тестовых оценок в модели многократного тестирования при статистическом и элементарном подходах. Что касается самих значений тестового балла, то результаты их расчета совпадают, поскольку они определяются в табл. 1 выражениями одного вида. По этой причине совпадают и некоторые спектральные характеристики – дисперсия теста и его рабочий диапазон. Из рис. 4, в видно, что отличие элементарного и статистического подходов заключается в оценке ширины распределений $\Phi(t)$ или $\Phi(\tilde{t})$, характеризующей неопределенность реконструкции суммарного балла t или \tilde{t} . Данное отличие определяется тем, что в элементарном представлении полуширина $\pm \Delta t_{1/2}$ или $\pm \Delta \tilde{t}_{1/2}$ находится с учетом всех комбинаций оценок, отвечающих условиям (4).

При статистическом подходе полуширина $\pm K\sigma_t$ или $\pm K\tilde{\sigma}_t$ зависит от выбранной надежности. Например, при $K = 2$ (см. рис. 4, в) учитывается 95 % возможных комбинаций оценок, соответствующих наиболее вероятным значениям суммарного балла. Из рисунка видно, что значения $\pm \Delta \tilde{t}_{1/2}$ превышают значения $\pm 2\tilde{\sigma}_t$. По этой причине элементарное представление будет давать заниженное значение разрешающей способности R . Для рассматриваемого случая по табл. 1 нетрудно найти, что при статистической оценке $R = 4$ (если задаться $K = 2$), а при элементарной $R = 2$.

Разрешение $R = 4$ демонстрирует рис. 4, г, на котором выделены четыре распределения, не перекрывающиеся в пределах 95 % наиболее вероятных комбинаций оценок.

Анализ табл. 1 показывает, что элементарный подход согласуется со статистическим при $n = 3$. Это также иллюстрирует рис. 5 на примере тестов, соответствующих матрице $m \times n = 15 \times 3$. Приведены три случая реконструкции итогов по результатам тестирования учащихся с помощью простого теста (рис. 5, а), теста средней сложности (рис. 5, б) и сложного (рис. 5, в), а также графики, отображающие результаты расчета тестовых оценок для этих случаев при элементарном и статистическом подходах 5, г – е. При статистическом подходе расчеты проведены для надежности 95 % ($K = 2$).

Из рис. 5, г – е, видно, что при $n = 3$ диапазоны $\tilde{t} \pm 2\tilde{\sigma}_t$ и $\tilde{t} \pm \Delta \tilde{t}_{1/2}$ практически не различаются, что свидетельствует о совпадении статистического и элементарного подходов. Подобное совпадение проявляется и в одинаковой характеристике «аппаратных» возможностей тестов. Согласно графикам, представленным на рис. 5, г, простые тесты больше пригодны для оценки слабо подготовленных учащихся, чьи успехи характеризуются малыми значениями первичных баллов x_i . Сложные тесты (рис. 5, е) лучше использовать при оценке хорошо подготовленных школьников, успехи которых отличаются высокими значениями x_i . Что касается тестов средней сложности (рис. 5, д), то их можно использовать для оценки испытуемых с разным уровнем подготовки.

Хорошее количественное совпадение элементарного и статистического подходов при $n = 3$ примечательно тем, что трехмерную пирамиду удобно использовать для иллюстрации особенностей тестовой системы оценки.

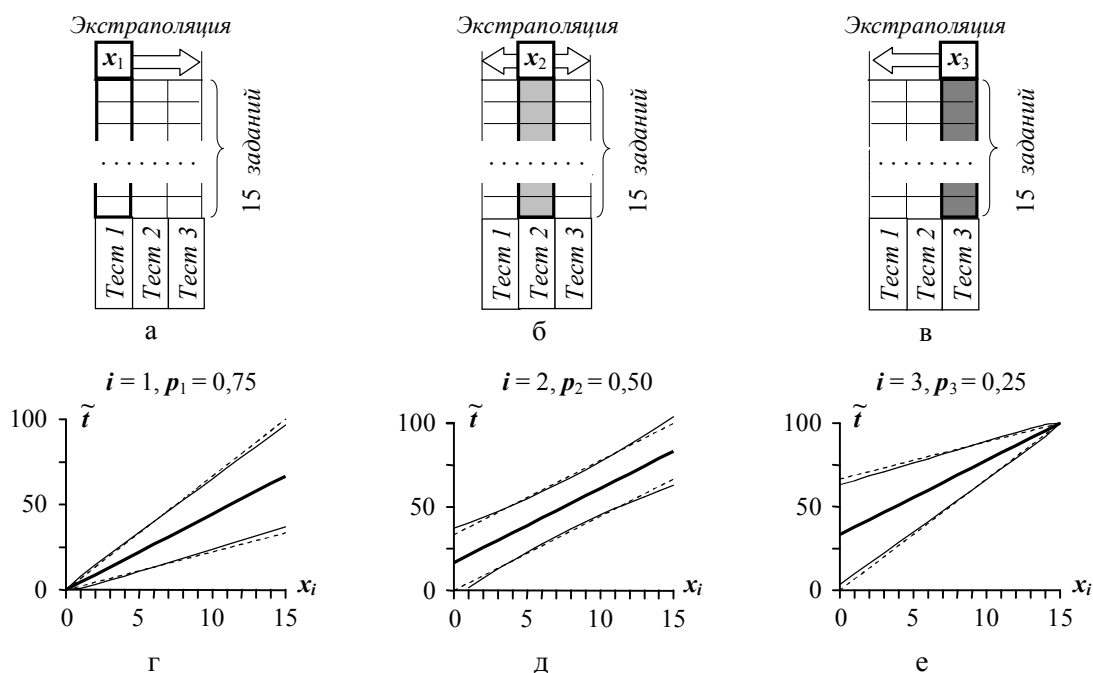


Рис. 5. Сравнение тестовых оценок в элементарном (---) и статистическом (—) представлениях на примере тестов с разной доступностью заданий ($m = 15, n = 3, i = 1, 2, 3$): простых (а, г), средней сложности (б, д) и сложных (в, е)

В пользу дидактических возможностей элементарного подхода свидетельствует также тот факт, что на его примере можно обсудить особенности кратного тестирования. В этой связи интересен случай, когда сложность тестов, образующих серию из k тестов ($k < n$), возрастает равномерно таким образом, что диапазон возможных значений доступности $p = 0 \div 1$ делится этой серией на $k + 1$ равновеликий интервал. В качестве примера на рис. 6 приведены два случая тестирования при $n = 11$, когда общее число заданий в тестах $m_0 = 60$, а кратность тестирования $k = 1$ и $k = 5$.

Из рис. 6, б видно, что представленный пример соответствует пятикратному тестированию. Выделенные тесты отличаются равномерным падением доступности заданий $p_i = 10/12, 8/12, 6/12, 4/12, 2/12$ в пределах диапазона $p = 0 \div 1$.

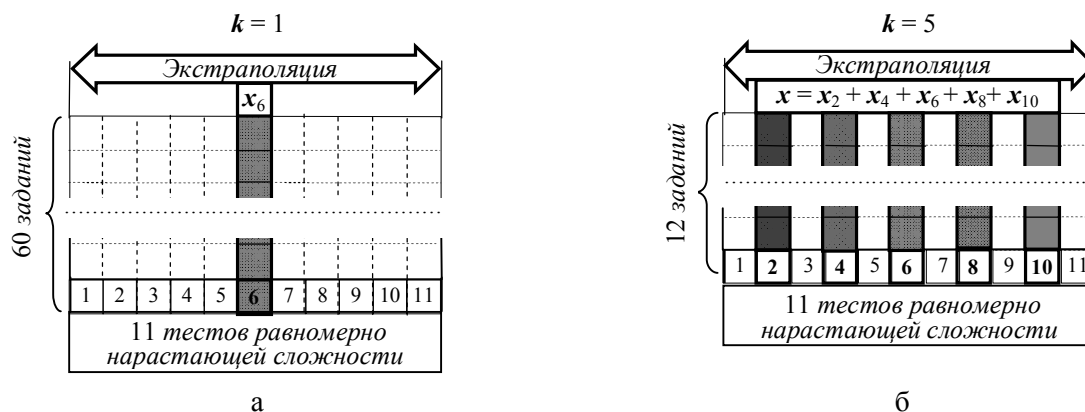


Рис. 6. Пример тестов с одинаковой протяженностью $m_0 = 60$ и разной кратностью испытания для $k = 1$ (а) и $k = 5$ (б)

Ситуация, когда сложность тестов при кратном тестировании растет равномерно (см. рис. 6, б), интересна тем, что в этом случае первичный балл сохраняет свое значение единственного показателя, характеризующего уровень подготовки. Для деления испытуемых на отдельные группы эта особенность носит принципиальный характер, поскольку при двух показателях приоритета подобное деление логически не определено.

Отмеченная особенность определяется свойствами кратных сечений пирамид, удовлетворяющих условиям:

$$\begin{cases} m \geq x_1 \geq x_2 \geq \dots \geq x_{i_1} \geq \dots \geq x_{i_2} \geq \dots \geq x_{i_k} \geq \dots \geq x_n \geq 0, \\ x_{i_1} = a_1 = \text{const}, \\ x_{i_2} = a_2 = \text{const}, \\ \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots \\ x_{i_k} = a_k = \text{const}. \end{cases} \quad (22)$$

Для элементарного представления важно то, что распределения $\varphi(t)$ для комбинаций оценок, удовлетворяющих условиям (22), имеют симметричный вид и локализованы в пределах от t_{min} до t_{max} (как и в случае, представленном на рис. 3, в). При этом значениям t_{min} и t_{max} также соответствуют единственные комбинации оценок, которые однозначно заданы ограничениями (22). В этих условиях для нахождения значений t_{min} и t_{max} достаточно понимать лишь смысл знака « \geq », что доступно школьникам.

Для кратного тестирования с равномерным нарастанием уровня сложности тестов можно найти, что расчет тестовых оценок определяется выражениями

$$\tilde{t} = \tilde{t}_e \pm \Delta \tilde{t}_{1/2}, \quad (23)$$

$$\tilde{t}_e = 50 \left[1 + \beta \left(\frac{2x}{m_0} - 1 \right) \right], \quad (24)$$

$$\Delta \tilde{t}_{1/2} = 50(1 - \beta), \quad (25)$$

$$\text{где } \beta = \frac{k \ n + 1}{n \ k + 1}, \quad (26)$$

$x = x_{i_1} + x_{i_2} + x_{i_3} + \dots + x_{i_k}$ – суммарный первичный балл; m_0 – общая протяженность теста.

Выражения (23) – (25) приведены к 100-балльной шкале. Используя их, нетрудно найти спектральные характеристики (17) – (22) теста, рассчитанного на кратное тестирование (табл. 2). Из табл. 2 видно, что при кратном тестировании все спектральные характеристики определяются значением β (26). Исключение составляют лишь дисперсия \tilde{D} и разрешение теста по шкале первичных баллов δx , которые зависят еще и от общей протяженности теста m_0 .

На примере тестов, представленных на рис. 6, нетрудно оценить влияние кратности тестирования на разрешающую способность теста (рис. 7). Из рис. 7 видно, что с ростом кратности k неопределенность реконструкции тестовых оценок заметно уменьшается, а значит, существенным образом будет увеличиваться

разрешающая способность R . Из табл. 2 следует, что для рассматриваемого случая при возрастании кратности k от 1 до 5 разрешающая способность теста R увеличивается от 2 до 11.

Т а б л и ц а 2

Спектральные характеристики теста, рассчитанного на кратное тестирование равномерно нарастающей сложности, при элементарной оценке

| Характеристики теста | Взаимосвязь с параметрами тестирования |
|--|--|
| Рабочий диапазон по 100-балльной шкале | $\tilde{t}_e^H = 50(1 - \beta)$, $\tilde{t}_e^6 = 50(1 + \beta)$, $\tilde{t}_e^6 - \tilde{t}_e^H = 100\beta$ |
| Дисперсия | $\tilde{D} = \frac{100}{m_0}\beta$ |
| Разрешение по шкале тестовых баллов | $\delta\tilde{t}_e = 100(1 - \beta)$ |
| Разрешение по шкале первичных баллов | $\delta x = m_0 \frac{1 - \beta}{\beta}$ |
| Разрешающая способность | $R = (1 - \beta)^{-1}$ |

Поскольку элементарная оценка приводит к заниженному значению R , то данные рис. 7 говорят о том, что кратность тестирования является тем фактором, который самым существенным образом может влиять на разрешающую способность теста R . Влияние других параметров (m и n) на разрешающую способность R не так заметно¹. К этому можно добавить, что равномерное нарастание уровня сложности тестов при кратном тестировании соответствует сбалансированной комплектации тестов – необходимом условии для реализации нормативно-ориентированного подхода к оценке результатов обучения.

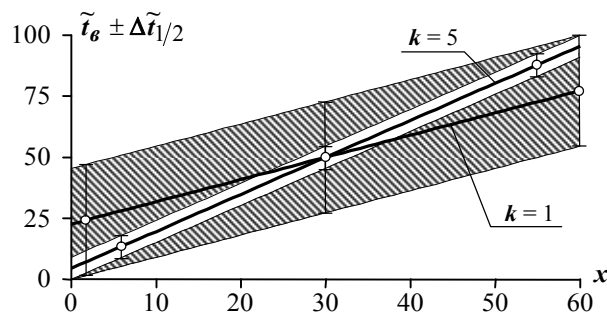


Рис. 7. Влияние кратности тестирования на разрешающую способность теста при элементарной оценке

¹ См.: Кирьяков Б.С. Модель...

Представленные результаты в целом говорят о том, что предложенная модель¹ достаточно эффективна в дидактическом отношении. В рамках этой модели возможно не только статистическое, но и элементарное рассмотрение характерных особенностей тестовой системы оценки. В соединении с наглядностью решетчатых пирамид элементарный подход обеспечивает доступное доказательное представление этих особенностей в пределах школьного курса математики, что необходимо для осознанного восприятия тестовой системы оценки школьниками.

Список использованной литературы

1. Воронин, Ю.А. Курс лекций «Современные средства оценивания результатов обучения» [Текст] : учеб. пособие / Ю.А. Воронин, Л.В. Трубина, Е.В. Васильева, О.В. Козлова. – Воронеж : ВГПУ, 2004. – 97 с.
2. Замятина, В.С. Статистические итоги результатов тестирования учащихся [Текст] // Единство традиций и инноваций в системе непрерывного естественно-математического образования : тр. Междунар. науч.-метод. конф. – Рязань, 2007. – С. 145–150.
3. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М. : Академия, 2007. – 224 с.
4. Ким, В.С. Тестирование учебных достижений [Текст]. – Уссурийск : УГПИ, 2007. – 214 с.
5. Кирьяков, Б.С. Дидактическая модель тестовой оценки результатов обучения [Текст] // Изв. РАО. – 2008. – № 1 (8). – С. 69–84.
6. Кирьяков, Б.С. Дидактическая модель тестовой системы оценки: однократное и кратное тестирование [Текст] // Вестн. РГУ им. С.А. Есенина. – 2009. – № 3 (240). – С. 3–35.
7. Кирьяков, Б.С. Модель многократного тестирования: спектральные характеристики теста среднего уровня сложности [Текст] // Учебная физика. – 2010. – № 3. – С. 56–78.
8. Кирьяков, Б.С. Простейшие решетчатые объекты: статистические свойства, связь с квантовыми статистиками, проектирование контрольных заданий [Текст] // Вестн. РГУ им. С.А. Есенина. – 2007. – № 1(14). – С. 3–26.
9. Кирьяков, Б.С. Элементарная интерпретация характерных особенностей тестовой системы оценки [Текст] / Б.С. Кирьяков, В.С. Замятина // Школа будущего. – 2011. – № 3. – С. 3–17.
10. Нейман, Ю.М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов [Текст] / Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников. – М. : Прометей, 2000. – 169 с.
11. Нейман, Ю.М. Педагогическое тестирование как измерение [Текст] / Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников. – М. : Центр тестирования МО РФ, 2002. – 67 с.
12. Самылкина, Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]. – М. : ВИНОМ, 2007. – 172 с.

¹ См.: Кирьяков Б.С. Дидактическая модель тестовой оценки... ; Кирьяков Б.С. Модель... ; Кирьяков Б.С. Дидактическая модель тестовой системы...

АУТОПОЭТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЛИЧНОСТНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Статья показывает возможности и границы применения аутопоэтического подхода к педагогическим явлениям, связанным с вариативностью личностного образования, а также необходимость использования указанного подхода для обоснования ценности суверенности и уникальности каждой личности.

аутопоэзис, организация, структура, суверенная личность, педагогика личности, личностное образование, вариативность, образовательные технологии.

Термин «аутопоэзис»¹ введен в научный оборот в начале 1970-х годов чилийскими учеными Умберто Матураной и Франсиско Варелой. Он означает самопостроение, самовоспроизводство живых существ, в том числе человека, которых отличает то, что их организация порождает в качестве продукта их самих *без разделения на производителя и продукт*. Поскольку ровно те же признаки есть и у «образования личности», то аутопоэтический взгляд на педагогику личности может оказаться весьма продуктивным.

Согласно теории У. Матураны и Ф. Варелы, живые существа отличаются «аутопоэзной организацией», т.е. способностью к самовоспроизводству – порождению, «строительству» самих себя; аутопоэзная система как бы «вытаскивает сама себя за волосы», создавая собственные компоненты. Аутопоэзные системы – это «системы, которые, в качестве единств, определяются как сети производства компонентов, которые рекурсивно, через свои интеракции, генерируют и реализуют сеть, которая производит их; и конституируют, в пространстве своего существования, границы этих сетей как компоненты, которые участвуют в реализации сети»². Так клетка производит компоненты своей мембраны, без которой не могла бы ни существовать, ни производить эти компоненты. Так личность производит компоненты своей индивидуальности, без которых эта личность не существует как «отдельность» и, следовательно, не воспроизводится в каждый следующий момент социального взаимодействия. Именно аутопоэзная организация служит для У. Матураны и Ф. Варелы критерием, определяющим жизнь³. А для немецкого социолога Н. Лумана аутопоэзная организация общества создает саму социальность.

Для личностной педагогики и образования важно, что в теории аутопоэзиса познание как биологический феномен рассматривается неотъемлемо от организма, поведение которого и реализует данный феномен. В аутопоэтической теории

¹ Аутопоэзис, аутопойезис, аутопоэз, аутопоэзис (от др.-греч. αὐτός – сам, ποιήσις – сотворение, производство).

² Maturana H. Autopoiesis // Autopoiesis: A theory of living organization. New York : North Holland, 1981. P. 21 (цит. по: Шмерлина И.А. Обзор монографии: Матурана У., Варела Ф. Древо познания : пер. с англ. Ю. А. Данилова. М. : Прогресс-Традиция, 2001 // Социолог. журн. 2003. № 2).

³ См.: Матурана У., Варела Ф. Древо познания: Биологические корни человеческого познания. М., 2001. Гл. 2. С. 40 и др.

познание является следствием сложности формы любой системы, чье поведение включает в себя поддержку той же самой формы. С этой точки зрения организмы являются самовоспроизводящимися единицами в физическом пространстве, а личности – самовоспроизводящимися и саморазвивающимися единицами в пространстве социокультурном.

В начале своей экспериментаторской деятельности в областях нейрофизиологии и восприятия У. Матурана столкнулся с проблемой определения феномена познания. Поэтому теория, созданная им впоследствии совместно с Ф. Варелой, первоначально была нацелена на вопросы, возникшие при изучении познания и восприятия. Но сфера применения теории не ограничивается когнитивными вопросами, затрагивая также вопросы эпистемологии, коммуникации и теории социальных систем. Эти дополнительные вопросы обычно рассматривались философией, педагогикой, лингвистикой и социологией. Но Матурана утверждает, что «познание является биологическим феноменом и может быть понято только таким образом; и любые эпистемологические интуиции в области знания требуют данного понимания»¹.

Матурана заявляет: «Наблюдатель является ... живой системой, которая производит различия и определяет то, что было различено как единство, как сущность, отличная от него или нее, и может быть использована для манипуляций или описаний во взаимодействиях с другими наблюдателями»². И далее: «Наблюдение является одновременно и основной точкой отсчета и наиболее фундаментальным вопросом любой попытки понять реальность и причину как феномены человеческой сферы. На самом деле все сказанное сказано одним наблюдателем другому наблюдателю...»³.

Это, в общем-то, общесинергетическое утверждение служит одной из базовых аксиом концепции ученого. Оно противоположно позитивистской (а до нее – просвещенческой, рационалистической, схоластической – и так вплоть до Аристотеля) аксиоме познания, где «истина – объективна», т.е. существует «вне и независимо от нашего сознания». У. Матурана говорит на языке биологии, что «истина» или «не истина» есть всегда произведение, причем именно «высказывание» наблюдателя и вне наблюдателя не производится, а следовательно, не существует⁴. На языке педагогики личности истина есть авторское произведение, конструирующее саму личность: «На том стою, и не могу иначе»⁵.

Первая работа У. Матураны на тему познания рассматривала в основном индивидуальные живые системы. В результате в основании аутопоэтической теории оказался способ, вовлекающий живые системы в «топосы»⁶, или «хоры»⁷, в которых они оперируют. Познающая система зацепляет «мир» только в периоды

¹ Maturana H., Varela F., *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living* // Boston Studies in the Philosophy of Science. 1980. Vol. 42. P. 7.

² Maturana H. Cognition, in Hejl, Kock, and Roth (eds.), *Wahrnehmung und Kommunikation*. Frankfurt: Lang, 1978. P. 31.

³ Maturana H. Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument // The Irish Journal of Psychology. 1988. Vol. 9, № 1. P. 27.

⁴ В этом смысле Р. Декарт вполне может считаться одним из основоположников теории аутопоэзиса: «Мыслю, следовательно, – существую!».

⁵ Hier stehe ich und ich kann nicht anders: 95 тезисов Мартина Лютера. 31 октября 1517 года.

⁶ от греч. τόπος – место, область.

⁷ от греч. χώρα – область, местность, страна, пространство.

волнений в ее нервной системе, которая «оперативно закрыта» (т.е. она изменяется только в пределах своих границ!). В той степени, в какой нервная система соединяет между собой свои компоненты (например, нейроны в нашем мозге), также и организм способен генерировать, поддерживать и перевступать в свои собственные состояния, как будто они были буквально воспроизведением внешних воздействий. Это состояния «второго порядка» в том смысле, что они являются производными не только внешних воздействий, например пережитого опыта, но и внутренних состояний. Эти состояния в аутопоэтической теории называются «описаниями», а организм, оперирующий в области своих описаний, является наблюдателем.

Здесь возможна прямая аналогия с личностной рефлексией, без которой личность не может воспроизводиться и развиваться («воспитываться и самовоспитываться», самостроиться). Чтобы личность *была*, необходима внутренняя легенда о ее жизни, «рассказанная» самой себе. Это одно из важнейших состояний подростка, для которого, в частности, необходимо включенное чтение.

В аутопоэтической теории основной операцией наблюдения является различение – конструирование единства организма через определение его границ и выделение его из фона. Так наблюдатель оказывается внешним, отделенным от обстоятельств, в которых он обнаруживает себя именно как наблюдатель. Но он прямо зависим от этих обстоятельств, поскольку область, в которой он оперирует, является его собственной нервной системой. Множество контактов и закрытость нервной системы открывают дорогу для взаимодействия между своими собственными состояниями в течение некоторого промежутка времени. Данные циркулирующие взаимодействия приводят к «бесконечной рекурсии» с постоянно продолжающимся изменением поведения.

Применяя данный ход мысли к образованию личности, мы обнаруживаем, что личность в своей закрытости (то, что называют «внутренним человеком» – *der innere Mensch*) строит различные связи между своими собственными состояниями во времени, вырабатывает «внутри себя» разные «наблюдения» и разные «описания-высказывания» по их поводу. Данные взаимодействия приводят к удержанию цели и следованию своим путем с постоянно продолжающимся самостроительством. Тогда в педагогике личности:

- «описание» любого наблюдения (последовательности наблюдений) с учетом позиции данного наблюдателя делает аутопоэтический подход внутренне релятивистским, учитывающим изменчивость личности наблюдателя;
- «описание» суммы любого набора наблюдений за некоторый период времени данного наблюдателя делает аутопоэтический подход еще и учитывающим историю личности;
- «описание» взаимодействий среди данных наблюдателей по поводу описания (представления) совместных или согласованных наблюдений делает аутопоэтический подход учитывающим и личности взаимодействующих наблюдателей, и их объединенную историю.

Таким образом, трансляция аутопоэтической теории в контекст личностного образования дает нам весьма перспективное видение того, что порождение текстов «про образование» – это предварительное «угадывающее» описание свойств трех постоянно изменяющихся субъектов-наблюдателей. Но индивидуальные и групповые субъекты-наблюдатели – это ведь ученики, учителя и мегатекст куль-

туры. При этом сам мегатекст культуры представляет собой не что иное, как уже затвердевший и отобранный памятью человечества диалог (обмен и согласование) «наблюдений-высказываний» всей гигантской цепи учителей – учеников предшествующих веков. Субъектность мегатекста культуры еще и в том, что, несмотря на свой вроде бы постоянный состав, в каждом новом времени, в каждом новом образовательном, социальном и личностном контексте он понимается (наблюдается – высказывается) по-разному.

Почти по Н. Луману: «Общество» есть то, что обсуждается и имеет смысл лишь в контексте обсуждения – как *обозначение* для всех возможных коммуникаций и не больше того (от себя добавим, что такое понимание общества прямо отождествляет его с мегатекстом культуры). При этом важно отметить, что использование термина «обозначение» в коммуникационном контексте вовсе не обеспечивает «когнитивного доступа».

Набирается масса причин такой когнитивной недоступности. Например, нельзя обратиться ко всем актуальным коммуникациям сразу. Тем более трудно вступить в контакт со всеми потенциально возможными коммуникациями. Впрочем, это невозможно и по отношению к одной единственной коммуникации, поскольку все, что существует, существует лишь теперь, лишь мгновенно, в виде *актуальной* операции, а все остальное – история и проекты. Обращаться можно лишь к прошлому или будущему. Но главная причина когнитивной неуловимости общества – это возникающая в нем, как и в современной педагогике, *субъект-объектная неопределенность*. Понятия субъекта и объекта оказываются семантически неадекватными для их использования в современной образовательной теории.

Используя ход мысли Лумана (и понимая, что данный способ мыслить – также аутопоэтический), мы видим, что содержание образования (социально адаптированный мегатекст культуры) в этом смысле – и субъект (сохраненные тексты взаимодействия учителей и учеников всех предшествующих времен), и объект (то, что предлагается для освоения учителями ученикам «здесь и теперь»).

Так аутопоэтическая теория и в ее биологическом первоварианте У. Матураны и Ф. Варелы, и в социологической и социально-психологической интерпретации Н. Лумана позволяет по-новому увидеть основную антиномию личностной педагогики: именно как продуктивное и неразрешимое противоречие, когда осознаются, с одной стороны, необходимость автономии личности и, так сказать, наличия средств ее самообороны от социокультурного внушения, но, с другой стороны, – не меньшая необходимость этого социокультурного внушения, обеспечивающего автономную и самостроящуюся личность необходимым «строительным материалом» – артефактами культуры. На языке Матураны это «сообщения наблюдателя», на языке Лумана – «обозначения».

Для описания педагогического смысла и роли в педагогической деятельности данной антиномии отлично служат вводимые аутопоэтической теорией своеобразные понимания категорий «организация» и «структура».

Организация в аутопоэтической теории выступает сущностным ядром для характеристики систем, так как системы нельзя определить простым перечислением или отслеживанием расположения конституирующих их элементов. Определяющим атрибутом системной сущности является набор связей между компонентами, которые служат «якорем идентичности», т.е. задают форму и сохраняют ее во времени.

Применяя данный подход, можно сформулировать следующий постулат: «отношения, определяющие личность как сущность и задающие динамику и границы допустимых взаимодействий и трансформаций, которым она может подвергаться как сущность, конституируют организацию личности»¹. Используя термин «организация» для фундирования характера системы, в том числе личности, удастся сфокусировать внимание на «инструментальном участии компонентов (например, культурно-образовательных компетентностей) в конституировании ее единства»².

Таким образом, аутопоэтический подход позволяет сделать вывод о том, что идентичность личности, ее свойства как уникального целого есть функция от ее организации.

Однако, будучи самой собой (инвариантной) на протяжении всего своего существования – и это постоянство задается организацией, – личность является вариативной, т.е. в течение того же времени может весьма существенно изменяться. Для описания этого вариативного изменения системы (допустим, развития или дегенерации) внутри инвариантной организации в аутопоэтической теории и вводится категория «структура». Матурана, опираясь на то, что слово «структура» происходит от латинского «строить», дает следующее определение: «структура есть текущие компоненты и ... текущие отношения, которые должны удовлетворять им, участвуя в построении данного единства во времени. Поэтому структура не создает самого единства как такового (это делает организация), она лишь определяет физическое пространство (место), в котором оно находится, и саму возможность подвергаться воздействиям»³.

Итак, при педагогическом взгляде, «изоэстетном» аутопоэзисом, личность способна изменять структуру без потери идентичности, пока сохраняется ее организация: «Организация личности не задает свойства компонентов, которые реализуют личность как конкретную систему, она всего лишь задает отношения, которые компоненты должны генерировать, чтобы конституировать личность как единство. Таким образом, организация личности независима от свойств составляющих ее компонентов, которые могут быть любыми, и данная личность может быть реализована множеством различных способов, множеством различных компонентов».

Этот парадоксальный на первый взгляд подход оказывается весьма продуктивным в образовании, понятом, с одной стороны, как совокупность технологий (моделирование структуры личности), но с другой – как культурная матрица (проектирование организации личности). Из этого прямо следует, что аутопоэтический подход к личностному образованию позволяет ясно увидеть объективные основания для построения вариативного пути в педагогике личности применительно к каждому обучающемуся. Теория аутопоэзиса предлагает разделение на организацию личности, которая возникает как инвариант личностного образования, представленный интериоризованными фрагментами мегатекста культуры, а также на структуру личности, которая возникает как вариатив личностного образования, представленный теми или иными образовательными технологиями.

¹ Maturana H and Varela F. Autopoiesis and Cognition... P. 77, 315.

² Там же.

³ Maturana H. The organization of the living: A theory of the living organization // International Journal of Man-Machine Studies. 1975. Vol. 7. P. 315–316.

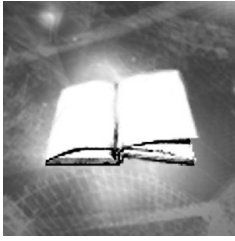
Другими словами, чтобы педагогика личности могла состояться вообще, необходимо понять, что данная личность может строить себя и представляться во-вне многими структурами. У нее под воздействием вариативных образовательных технологий могут изменяться (иногда кардинально) соматика, развиваться воля, расти и крепнуть интеллект, формироваться и окультуриваться сфера чувств – и все это под воздействием обучения, воспитания и самовоспитания.

Но одновременно необходимо и понимание того, что, лишь поддерживая свою организацию, личность может сохранять себя и пребывать в единстве с собой, чтобы человек, несмотря на все происходящие с ним и в нем изменения, чувствовал и ясно понимал, что «он – это он». И этот процесс сохранения личностью своей организации – тоже педагогический, поскольку сохранение своей организации¹ на языке аутопоэтической теории – на педагогическом языке – означает «всего лишь» формирование у всех субъектов образования ценностей суверенности каждой личности, присущих ей уникальности, приватности, индивидуальной свободы и ответственности как высочайших во всей педагогической аксиологии.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии [Текст]. – М. : Смысл, 2002.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст]. – М. : Смысл, 2007.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст]. – М. : Смысл ; Академия, 2002.
4. Луман, Н. Общество общества. Часть I. Общество как социальная система [Текст]. – М. : Логос, 2004.
5. Луман, Н. Общество общества. Часть II. Медиа коммуникации [Текст]. – М. : Логос, 2005. – 280 с.
6. Луман, Н. Общество общества. Часть III. Эволюция [Текст]. – М. : Логос, 2005.
7. Луман, Н. Общество общества. Часть IV. Дифференциация [Текст]. – М. : Логос, 2006.
8. Луман, Н. Общество общества. Часть V. Самоописания [Текст]. – М. : Логос / Гнозис, 2009.
9. Матурана, У. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания [Текст] / У. Матурана, Ф. Варела. – М., 2001.
10. Maturana, H. Autopoiesis [Text] // Autopoiesis: A theory of living organization. – New York : North Holland, 1981.
11. Maturana, H. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living [Text] / H. Maturana, F. Varela // Boston Studies in the Philosophy of Science. – 1980. – Vol. 42.
12. Maturana, H. Cognition, in Hejl, Kock, and Roth (eds.), Wahrnehmung und Kommunikation [Text]. – Frankfurt : Lang, 1978.
13. Maturana, H. The organization of the living: A theory of the living organization [Text] // International Journal of Man-Machine Studies. – 1975. – Vol. 7.

¹ «...в данном физическом пространстве текущие компоненты (личности. – М.Л.) должны быть заданы именно в этом пространстве и обладать свойствами, которые позволяют им генерировать связи, которые задают их» (Maturana H. and Varela F. Autopoiesis and Cognition... P. 77).



Страницы истории

И.А. Мартынова, О.Б. Широких

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БРОННИЦКОГО УЕЗДНОГО ЗЕМСТВА В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1864–1866 годы)

В статье рассматриваются состояние и динамика развития учреждений начального общего образования Бронницкого уезда Московской губернии в период школьной реформы 1864–1865 годов. Представлены малоизвестные архивные данные о деятельности и роли местных органов самоуправления и духовенства в распространении начального образования, о целях, содержании, особенностях организации обучения.

институт земства, массовая народная школа, распространение грамотности в народе.

В историко-педагогической науке, характеризующей процессы становления и развития отечественной национальной системы образования в период реформ 1861–1865 годов, недостаточно исследованными остаются региональные аспекты реформирования школы. Если на государственном и даже на губернском уровнях отдельные идеологические направления и тенденции в реорганизации системы образования нашли некоторое отражение в монографических и диссертационных работах историков, социологов и специалистов в области административного и местного управления (Герасименко Г.А., Лаптева Л.Е., Ефремова Н.Н., Немытина М.В. и др.)¹, то практическая созидательная деятельность региональных общественных, религиозных организаций и земств в области распространения грамотности, воспитания детей, организации начальной школы не получила должного освещения. История школьного образования отдельных районов, областей, небольших городов России еще содержит немало «белых пятен», заполнение которых является актуальной проблемой для исследователей. Настоящая статья представляет собой часть исследования, посвященного особенностям развития образования в Бронницком уезде (ныне Бронницкий район Московской области) в 60-х годах XIX века. Она посвящена общественным взглядам того времени на образование народа, выявляет насущные проблемы организации начальных школ и способы их решения в конкретной местности, которые в силу своей типичности в некоторой степени восполняют пробелы историко-педагогической науки.

¹ См.: Герасименко Г.А. Земское самоуправление в России. М., 1990 ; Лаптева Л.Е. Об истории земских учреждений России // Государство и право. 1993. № 8. С. 122–130 ; Ефремова Н.Н., Немытина М.В. Местное самоуправление и юстиция России (1864–1917) // Государство и право. 1994. № 3. С. 126–133.

Реформа в области местного самоуправления 1861–1865 годов, в результате которой был введен в стране институт земства, предусматривала в качестве одной из своих практических задач создание регионального механизма финансирования массовой народной школы и обеспечение возможности всем гражданам, проживающим на земских территориях, получить соответствующее их потребностям и интересам образование.

Перед земскими органами с первых шагов их деятельности встала трудная задача – изыскать средства для развития народного образования в уезде, так как было ясно, что оставлять образование на прежнем уровне уже нельзя.

19 июня 1865 года состоялось Бронницкое уездное собрание. Среди вопросов, поднятых на нем, важное место заняло распространение грамотности в народе, основными целями которого были «умножение образовательных средств народных масс, придание воспитанию юношества строгого нравственно-религиозного характера, ограждение молодых умов от пагубного влияния наставников с сомнительным направлением»¹.

На основании принятого решения Бронницкая уездная земская управа должна была подготовить для очередного уездного Собрания следующие данные по уезду: «1) число существующих народных школ; 2) возможности сельского духовенства в содействии распространению грамотности среди народа и в изыскании средств к вознаграждению тех лиц, которые окажут более полезное содействие в деле народного образования; 3) необходимо ли устранение, при содействии надлежащих властей, тех преподавателей, которые по безнравственности, дурному направлению и образу мыслей могут иметь вредное влияние на учащееся юношество»².

Итак, дело обучения народа, просветительное влияние на него по духу инструкции было вверено по преимуществу православному духовенству. При этом управа, со своей стороны, находила наиболее полезным при будущем устройстве народных школ преподавать в них на первых порах такие предметы, как чтение букваря, Часослова, Псалтыри на церковно-славянском языке, правильное письмо, Закон Божий, Священная история Ветхого и Нового заветов, объяснение литургии и прочих церковных богослужений, толкование воскресных и праздничных Евангелий и притч евангельских, значение в христианском смысле праздников, нотное пение и выкладка на счетах. Такое содержание образования аргументировалось земскими деятелями тем, что именно его и любит народ.

По их мнению, усердие, знание дела и приспособление к детским понятиям являются лучшими задатками для действительной пользы. И управа не сомневается в том, что духовенство уезда отнесется к такому важному делу, как воспитание народа, с самым теплым, живым и деятельным участием, и надеется, что это найдет поддержку в училищных пособиях.

Что касается школ, то они могут размещаться либо в церковных сторожках, либо в домах и квартирах церковнослужителей, либо в домах, выделенных прихожанами. На основании этого решения Бронницкая уездная земская управа постановила: всем благочинным уезда собрать и доставить в управу точные сведения по следующим пунктам:

¹ ЦИАМ, Фонд185. Опись 1, дело № 97. С. 9.

² Там же С. 9 об.

1. Сколько в каждом приходе школ, не имеющих казенного характера, не состоящих в ведомстве местного училищного начальства, устроенных, содержащихся и поддерживаемых силами частных лиц.

2. Где помещаются школы.

3. На какие средства существуют.

4. Кто является наставником и с каким направлением.

5. Чему учат детей.

6. Численность обучающихся обоего пола.

Управа просила благочинных, чтобы они призвали сельское духовенство всеми силами стараться в деле воспитания с целью поддержания в народе любви к познаниям, которые доступны лишь путем грамотности. При этом управа понимала, что духовенство столкнется с экономическими проблемами и поэтому дало заверения в своей помощи.

Управа также просила духовенство представить свои соображения по следующим вопросам:

1) где лучше и удобнее всего, т.е. в каких населенных пунктах, устроить новые училища;

2) сколько средств потребуется для первоначального их устройства и последующего содержания;

3) смогут ли школы размещаться в церковных сторожках, в домах церковнослужителей, в квартирах или в домах, выделенных прихожанами;

4) преподавание будет безвозмездным или платным, а если последнее, то в каком размере. При этом управа напоминает, что безвозмездный труд очень почетен и о нем будет доложено земскому Собранию и Московскому митрополиту;

5) как пригласить наиболее просвещенных фабрикантов для решения вопроса об устройстве воскресных школ при своих фабриках¹.

Благочинными уезда в сентябре 1866 года были представлены следующие сведения².

Село Константиново: училище находится в собственном доме священника Архангельской церкви Стефана Касаткина, дом неудобен, так как очень мал, поэтому число учащихся уменьшено (количество учеников не указано). Преподавание ведется бесплатно. Имеется нужда в помещении, отоплении, освещении и прислуге, а также в учебных пособиях и помощнике для преподавания с платой за его труды.

Село Кривцы: по заявлению священника Семена Подобедова, училище расположено в доме пономаря. Помещение мало, в нем с трудом помещаются 12 учеников обоего пола. Священник согласен отдать под училище половину своего дома, взамен управа должна снабдить его отоплением, освещением и прислужкой.

Село Новорождественское: по сведениям священника Предтеческой церкви Александра Некрасова, училище помещается в церковной сторожке. Помещение тесное и неудобное, поэтому приходится отказывать желающим учиться. Нет учебных пособий. Данные о количестве учеников отсутствуют. Священник за свой счет нанял помощника. В селе имеется удобный дом для школы, принадлежащий Обществу. Для найма необходимы средства.

Село Велино: по заявлению священника Покровской церкви Петра Скворцова, помещение школы очень мало, имеется нужда в другом, более просторном,

¹ ЦИАМ... С. 10.

² Там же. С. 25, 25 об.

помещении, отоплении, освещении и учебных пособиях; число учащихся весьма ограничено, существует вероятность скорого закрытия школы.

Село Синьково: по заявлению священника Михайло-Архангельской церкви Багрецова, школа в селе устроена на средства добровольных подаяний. Дом каменный, но школа нуждается в отоплении, освещении, прислуге, мебели и учебниках. Также необходим помощник с положенным ему вознаграждением.

Село Покровское: по сведениям священника церкви Покрова Пресвятой Богородицы Стефана Смирнова, училище размещается в его доме и имеет нужду в отоплении, учебной мебелировке, учебниках и учебных пособиях.

Деревня Ашитково: по заявлению священника Николаевской церкви Алексея Боголепова, школа нуждается в помещении, отоплении и прислуге. Помещение наемное, на наем которого, а также на вознаграждение помощника деньги собираются с учащихся, но этих средств недостаточно.

Село Еганово: по сведениям священника Покровской церкви Стефана Соколова, приходское училище в селе открыто по распоряжению Палаты государственных имуществ в 1865 году. Он был назначен его наставником, но епархиальным начальством был утвержден дьякон Соколов, которому и были переданы все классные принадлежности. Несмотря на это, батюшка по желанию прихожан продолжает безвозмездно преподавать, и в настоящее время у него обучается 33 ученика обоюбого пола, а у дьякона Соколова – 11 душ. При этом последний получает жалованье, отопление, освещение, прислугу и классные принадлежности. Священник желает продолжать обучение детей и готов уступить для помещения половину своего дома, если управа окажет ему помощь.

Село Ульянино: по заявлению священника Александра Некрасова, училище размещается в его доме. Учебные пособия приобретаются им на собственные средства, что для него не обременительно. Но если управа найдет нужным снабдить училище какими-либо книгами для чтения, то он об этом просит.

Село Новлянское: по заявлению священника Василия Сокольского, школа нуждается в учебниках, особенно для первоначального чтения.

Как видно из приведенных данных, девять из десяти школ, по которым в управу поступили отчеты, нуждаются в помещении, отоплении, освещении, прислуге, учебниках и учебных пособиях, мебели. В девяти из десяти школах священники безвозмездно занимаются с учениками. Духовенство очень ответственно отнеслось к запросу управы и представило свои соображения и сведения в максимально полном объеме. В тот период духовенство играло значительную роль в организации просвещения, воспитания, распространения грамотности, пользовалось уважением и влиянием в народе.

Согласно параграфам 15–17 Положения о начальных народных училищах, образовательные начала в религиозно-нравственном отношении были вверены духовенству. Принимая во внимание то, что, за исключением девяти школ в казенных и удельных селениях, все остальные существуют по инициативе частных лиц, духовенство Бронницкого уезда было готово взять на себя ответственность за все школы, которые не обеспечены для своего дальнейшего существования, с целью удовлетворения растущей насущной потребности в распространении грамотности среди народа.

Духовенство подало в управу данные по тем пунктам, которые были ею предложены. На основании этих данных была составлена смета расходов на развитие об-

разования (табл. 1) ¹. Управа исходила из того, что наиболее полезно создавать школы, в которых обучались бы учащиеся обоего пола. Вначале такие школы необходимо создать в приходах, численность которых составляет 1000 и более душ. Таких приходов в Бронницком уезде в рассматриваемый период насчитывалось 13, а именно: Рыболовский, Троицко-Раменский, Архангельский при погосте Дорки, Новорождественский, Новлянский, Усмерский погост, Морчуговский, Мячковский, Софьинский, Шубинский, Николо-Нерский, Михалевский и Гжельский. В пяти из них (Троицко-Раменском, Усмерском погосте, Мячковском, Шубинском, Гжельском) школы уже были заведены, а значит, оставалось устроить школы лишь в 8 приходах согласно будущим средствам земства. Было предложено создавать по одной и более школ в год, при этом желательно, чтобы земство сохранило за собой право надзора посредством уполномоченных им лиц за ходом и направлением образования.

Т а б л и ц а 1

Смета на постройку училища

| Статья | Сумма, руб. коп. |
|-----------------------------------|------------------|
| Постройка дома для училища | 955.99 |
| На первое обзаведение | 15.00 |
| На учебные потребности | 25.00 |
| На отопление | 15.00 |
| Жалованье преподавателю | 100.00 |
| Наем сторожа | 25.00 |
| Ремонт | 10.00 |
| Итого | 1145.99 |
| Общая сумма на постройку 8 училищ | 9167.96 |

При этом управа предполагала, что построенные здания могут с большой пользой служить временными больницами в случае возникновения какой-либо эпидемии. В то же время управа понимала, что на устройство школ потребуется продолжительное время и поэтому предложила на первый случай воспользоваться наймом домов, для чего были предложены следующие статьи временных расходов на каждое училище (табл. 2):

Т а б л и ц а 2

Смета на содержание училищ в случае найма домов

| Статья | Сумма, руб. |
|-------------------------|-------------|
| На наем помещения | 50 |
| Жалованье преподавателю | 100 |

¹ ЦИАМ... С. 26–27.

| | |
|----------------------------|-------|
| Учебные потребности | 25 |
| Первоначальное обзаведение | 15 |
| Наем сторожа | 25 |
| Итого | 230 |
| На все 8 училищ | 1 840 |

Кроме того, в документах подчеркивается необходимость учесть, что народные училища учреждаются преимущественно лицами духовного звания, которые кроме безвозмездного преподавания имеют еще и личные расходы на приобретение учебных пособий, поэтому для достижения большего распространения народного образования необходимо выдавать им денежные пособия в размере от 10 до 30 рублей, что составит до 300 рублей в год ассигнований от земства. А для награждения достойнейших из преподавателей необходимо будет отдельно ходатайствовать перед епархиальным начальством.

Итоги главного этапа реформирования образования и создания массовых школ следующие. На конец 1866 года в Бронницком уезде было 30 училищ. Из них 3 в городе Бронницы – уездное, приходское мужское и женское с приготовительным классом, в которых обучались 148 учащихся (84 мальчика и 64 девочки.) Из всего числа сельских школ 6 находились в селениях государственных крестьян, 3 у крестьян удельного ведомства, 5 частных и 13 домашних школ. В этих школах обучались 986 учащихся (741 мальчик и 245 девочек).

С этими результатами Бронницкая уездная земская управа вышла на очередную сессию уездного Собрания в 1867 году, которое по итогам обсуждения принятой управой сметы постановило, «что новые училища открывать не следует, а только оказывать помощь учебными пособиями существующим школам с целью возбуждения соревнования, а для поощрения преподавателей выдавать вознаграждения по мере успехов школы». Собранием была определена сумма на обзаведение и приобретение учебных пособий в размере 300 рублей¹.

Таким образом, в условиях скромных финансовых возможностей органы земского самоуправления изыскивали альтернативные (не за счет земства) способы открытия и обеспечения образовательных учреждений, прежде всего активно используя потенциал духовенства и частных лиц, стимулируя их просветительскую деятельность как материальным, так и моральным поощрением.

Вместе с тем общая динамика развития школ для низших сословий в 1864–1866 годах может быть оценена как положительная, поскольку их количество в этот период более чем шестикратно увеличилось.

Список использованной литературы

1. Герасименко, Г.А. Земское самоуправление в России [Текст]. – М., 1990.
2. Ефремова, Н.Н. Местное самоуправление и юстиция России (1864–1917) [Текст] / Н.Н. Ефремова, М.В. Немытина // Государство и право. – 1994. – № 3. – С. 126–133.

¹ Сборник статистических сведений по Московской губернии. Т. IX. Народное образование. М. : Типография С. Бестужевой, 1884. С. 578–579.

3. Лаптева, Л.Е. Об истории земских учреждений России [Текст] // Государство и право. – 1993. – № 8. – С. 122–130.
4. Сборник статистических сведений по Московской губернии. Т. IX. Народное образование [Текст]. – М. : Типография С. Бестужевой, 1884.
5. ЦИАМ [Текст]. – Фонд 185. – Опись 1, дело № 97.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

Н.А. Фомина, А.Н. Леева

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматриваются последствия негативного влияния профессионального выгорания на различные сферы жизни человека; факторы, повышающие риск возникновения синдрома эмоционального выгорания, и его фазы. Анализируется выраженность симптомов различных фаз формирующегося синдрома выгорания у учителей-логопедов.

эмоциональное выгорание, профессиональная деятельность, учитель-логопед, фазы и симптомы синдрома эмоционального выгорания.

В настоящее время общество предъявляет достаточно высокие требования к личностным свойствам и состояниям, человека, которые во многом определяют его успешность в различных сферах жизнедеятельности, в том числе профессиональной. Как известно, значительное отрицательное влияние на профессиональную деятельность и особенности поведения специалистов оказывает психическое выгорание, включающее в себя совокупность негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения как следствие продолжительных и интенсивных стрессов общения¹.

Впервые термин выгорание («burnout») был предложен Фроуденбергером (Freudenberger) в 1974 году для описания состояния крайней усталости, разочарования, деморализации у работников психиатрических учреждений. В настоящее время нет единого взгляда на структуру и динамику этого синдрома, однако ряд авторов (К. Маслач, С. Джексон, В. Бойко) выделяют три основные его составляющие:

– *эмоциональное истощение*, которое характеризуется чувствами опустошенности, усталости и бессилия, вызванными собственной работой;

– *деперсонализация*, предполагающая бесчувственное, грубое, циничное, негуманное отношение к объектам своего труда, формальные, обезличенные контакты с ними; негативные установки, которые поначалу проявляются во внутренне сдерживаемом раздражении, а затем – в конфликтах;

– *редукция профессиональных достижений* – занижение своих достоинств, возникновение чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осо-

¹ См.: Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика : 2-е изд. СПб. : Питер, 2009.

знание неуспеха в ней, а значит, потеря смысла и желания затрачивать усилия на работе¹.

Спектр негативного влияния выгорания на различные сферы жизни человека достаточно широк. Так, межличностные последствия (поглощение рабочими проблемами, истощенность, раздражительность) проявляются в невозможности переключения в семейных отношениях, деструктивном напряжении и конфликтах в общении с коллегами. Установочные последствия характеризуются развитием негативных установок по отношению к людям, к профессиональной деятельности и к самому себе, что в дальнейшем обуславливает нежелание работать в своей организации. Поведенческие последствия проявляются и на уровне специалиста, и на уровне организации. Неконструктивные и неэффективные модели поведения усугубляют негативные переживания отдельных работников, отчего страдают качество их работы и коммуникации и, как следствие, ухудшается психологическая атмосфера в коллективе, возрастает текучесть кадров, снижается эффективность работы организации в целом. Психологические последствия выгорания отражаются в различных психосоматических расстройствах: возникают бессонница, головные боли и т.д.² Как видим, синдром выгорания вызывает появление депрессивных настроений, чувство беспомощности и бессмысленности существования, низкую оценку своей профессиональной компетентности, что отражается на физическом и психическом здоровье человека и оказывает негативное влияние на эффективность его профессиональной деятельности³.

Наиболее ярко последствия эмоционального выгорания ощущаются в сфере профессий субъект-субъектного типа, к которым относятся работники правоохранительных органов, социальные работники, медицинский персонал, работники сферы услуг и управления, психологи, педагоги и т.д., оказывающие в процессе взаимодействия помощь людям в решении их проблем⁴. Ситуация осложняется тем, что в современном обществе снижается рейтинг ряда социально значимых профессий, к которым относятся прежде всего работники сферы образования, в связи с чем у педагогов нет уверенности в стабильности своего социального и материального положения и они вынужденно находятся в условиях постоянного стресса, вызванного внешними и внутренними обстоятельствами.

Особую группу составляют педагоги, работающие с детьми с различными нарушениями развития, которым необходимо ежедневно обучать, воспитывать и поддерживать своих учеников и их родителей, находя силы для дальнейшей работы. Результаты работы с детьми этой особой категории зачастую становятся заметны только через много лет, а приобретенные ими навыки могут быть утрачены в силу специфики нарушений, что требует повышенного эмоционального напряжения и повышает риск формирования синдрома эмоционального выгорания

у педагогов-дефектологов. Эффективное взаимодействие с учениками и их родителями, а также с различными специалистами учителей-логопедов, задача про-

¹ См.: Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания...

² См.: Орел В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2005.

³ См.: Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания...

⁴ См.: Орел В.Е. Структурно-функциональная организация...

фессиональной деятельности которых состоит в исправления речевых недостатков с целью успешной реализации человека в обществе, часто затрудняется неадекватной оценкой родителями состояния своего ребенка, проблемами установления контакта с детьми и родителями в процессе работы, долгим ожиданием результатов и т.д.¹ В состоянии постоянного эмоционального напряжения, высокой динамики деятельности, постоянной неопределенности, новизны возникающих ситуаций, повышенной ответственности за последствия принятых решений у них и возникает риск эмоционального выгорания².

Эмоциональное выгорание рассматривается как профессиональная деформация личности, возникающая под воздействием ряда внешних и внутренних факторов. К внешним факторам относятся хронически напряженная психоэмоциональная деятельность, которая, безусловно, характеризует педагогический труд, сопровождающийся целой гаммой различных эмоций и чувств; дестабилизирующая организация профессиональной деятельности, неблагоприятная психологическая атмосфера, определяемая конфликтностью между начальниками и подчиненными или между коллегами; повышенная ответственность педагогов за эффективность учебно-воспитательной работы, особенно с детьми, имеющими сложные особенности развития, так как специфика того или иного нарушения вызывает дополнительные трудности в процессе обучения, воспитания и социализации. В связи с этим исследователями особенно подчеркивается, что основой успешной учебно-воспитательной деятельности и гармоничного развития личности педагогов и учеников являются позитивная рабочая атмосфера и интенсивная поддержка, оказываемая коллегами друг другу³.

К внутренним факторам относятся склонность к эмоциональной ригидности, интенсивная интериоризация, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, нравственные дефекты и дезориентация личности.

К основным факторам, обуславливающим выгорание педагогов, относят ежедневную психическую перегрузку, высокую ответственность, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, поведение учащихся, ролевые конфликты. По мнению Т.В. Форманюк, важную роль в эмоциональном выгорании учителей играют три фактора: личностный, определяемый мотивацией и способами реагирования на стрессы; ролевой, связанный с ролевой конфликтностью и ролевой неопределенностью; и организационный, отражающий характеристики профессиональных задач, характер руководства, степень ответственности⁴.

На наш взгляд, очень важно замечание В. Бойко о том, что эмоциональное выгорание является приобретенным стереотипом эмоционального, чаще профессионального, поведения и представляет собой выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие ситуации. Оно возникает поэтапно

¹ См.: Бейлинсон Л.С. Профессиональная речь логопеда : учеб.-метод. пособие. М. : Сфера, 2005.

² См.: Шабанова Т.Л. Тревожность и способы ее регуляции в профессиональной деятельности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1998.

³ См.: Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания...

⁴ Там же.

в связи с механизмом развития стресса по трем фазам: нервное напряжение, резистенция и истощение.

Нервное (тревожное) напряжение служит предвестником и «пусковым механизмом» в формировании эмоционального выгорания и включает следующие симптомы:

- переживания психотравмирующих обстоятельств профессиональной деятельности, которые трудно или невозможно устранить;
- неудовлетворенности собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями, возникающей в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства;
- загнанности в клетку, возникающей как чувство безысходности тогда, когда психотравмирующие обстоятельства невозможно устранить;
- ситуационной или личностной тревоги, разочарования и депрессии, которые обнаруживаются в связи с профессиональной деятельностью в осложненных обстоятельствах.

Фаза *резистенции* включает в себя также симптомы:

- неадекватного избирательного эмоционального реагирования, когда человек «экономит», ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов;
- эмоционально-нравственной дезориентации, когда специалист не проявляет должного эмоционального отношения к субъекту, защищает свою стратегию, оправдывая себя тем, что невозможно волноваться за всех и т.д.;
- расширения сферы экономии эмоций, характеризующегося сокращением контактов с людьми вне работы (своеобразное пресыщение общением);
- редукции профессиональных обязанностей, проявляющейся в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Фаза *истощения* характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. К этой фазе относятся симптомы:

- эмоционального дефицита, связанного с ощущением невозможности эмоционально помогать субъектам своей деятельности, войти в их положение, участвовать и сопереживать;
- эмоциональной отстраненности, характеризующейся почти полным исключением эмоций из сферы профессиональной деятельности;
- личностной отстраненности, или деперсонализации, проявляющейся в полной или частичной утрате интереса к человеку, с которым необходимо работать и который воспринимается как неодушевленный предмет, объект для манипуляций;
- психосоматических и психовегетативных нарушений на уровне физического и психического самочувствия¹.

Как видим, синдром выгорания представляет собой личностную деформацию, вызванную напряженными эмоциональными отношениями в системе «человек – человек», развивающуюся во времени и требующую серьезной работы по профилактике и предотвращению последствий, а значит, по изучению и коррекции личностного развития человека.

¹ См.: Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания...

В связи с этим одной из задач нашего исследования стало выявление симптомов эмоционального выгорания учителей-логопедов. С помощью методики В.В. Бойко¹ нами был исследован уровень эмоционального выгорания 100 учителей-логопедов дошкольных образовательных учреждений города Рязани в возрасте от 22 до 65 лет с различным стажем работы по специальности. Данная методика включает в себя 12 шкал, определяющих переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревогу и депрессию, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственную дезориентацию, расширение сферы экономики эмоций, редукцию профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит, эмоциональную отстраненность, личностную отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения. Эти характеристики отражают симптомы, которые объединены в группы, соответствующие описанным выше фазам эмоционального выгорания.

Показатель выраженности симптомов колеблется от 0 до 30 баллов: 9 и менее баллов характеризуют несложившийся симптом, 10 – 15 баллов – симптом складывающийся, показатели от 16 баллов говорят о том, что симптом сформировался. Для каждой фазы возможна оценка в пределах от 0 до 120 баллов: 36 и менее баллов – фаза не сформировалась, от 37 до 60 баллов – фаза находится в стадии формирования, 61 балл и более означают, что фаза сформировалась.

Как видно из табл. 1, наиболее выраженным симптомом фазы «тревожное напряжение» является переживание психотравмирующих обстоятельств профессиональной деятельности, которое свойственно более чем половине учителей-логопедов: сложилось у 30 % специалистов, складывается у 28 % и не сложилось у 42 %. Тревогу и депрессию, связанные с профессиональной деятельностью в осложненных обстоятельствах, переживают треть дефектологов: сложились у 9 %, складываются у 23 %, отсутствуют у 68 %. Неудовлетворенность собой и недовольство избранной профессией, должностью, развивающиеся при невозможности конструктивно разрешить ситуацию, большинству из обследованных не присущи: сложились у 2 %, складываются у 14 %, не сложились у 84 %. Чувство «загнанности в клетку», безысходности от переживания «давящих» психотравмирующих обстоятельств уже ощущают только 1 % учителей, такое ощущение складывается у 7 % и отсутствует у 92 %. Общая сумма баллов фазы «напряжение» составляет 28, что говорит о том, что эта фаза в целом не сформировалась.

Т а б л и ц а 1

**Выраженность симптомов тревожного напряжения
у учителей-логопедов (в %)**

| Симптом | Сложился | Складывается | Не сложился |
|---|----------|--------------|-------------|
| Переживание психотравмирующих обстоятельств | 30 | 28 | 42 |
| Неудовлетворенность собой | 2 | 14 | 84 |
| «Загнанность в клетку» | 1 | 7 | 92 |

¹ Карелин А., Дубенюк Н. Большая энциклопедия психологических тестов. М. : ЭКСМО, 2007.

| | | | |
|---------------------|---|----|----|
| Тревога и депрессия | 9 | 23 | 68 |
|---------------------|---|----|----|

В табл. 2 представлена выраженность симптомов фазы «резистенция» (формирование защиты) у учителей-логопедов.

Т а б л и ц а 2

Выраженность симптомов резистенции у учителей-логопедов (в %)

| Симптом | Сложился | Складывается | Не сложился |
|---|----------|--------------|-------------|
| Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование | 42 | 28 | 30 |
| Эмоционально-нравственная дезориентация | 14 | 19 | 67 |
| Расширение сферы экономии эмоций | 22 | 22 | 56 |
| Редукция сферы профессиональных обязанностей | 41 | 12 | 47 |

У 2/3 (70 %) педагогов наблюдается неадекватное избирательное эмоциональное реагирование в случае ограничения «эмоциональной отдачи»: уже перестали улавливать разницу между экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием 42 % специалистов, начинают это делать 28 % и не делают этого лишь 30 %.

Вторым по выраженности симптомом этой фазы эмоционального выгорания является редукция профессиональных обязанностей, обнаруживающаяся в попытках более половины (56 %) педагогов сократить деятельность, требующую эмоциональных затрат: она сформировалась у 41 %, формируется у 12 % и не сформирована и не формируется у 47 % логопедов.

Расширение сферы экономии эмоций, проявляющееся в сокращении общения во вне рабочее время с друзьями и близкими из-за усталости от контактов на работе, уже сложилось у 22 %, еще складывается у 22 % и не отмечено у 47 %.

Эмоционально-нравственная дезориентация, проявляющаяся в том, что эмоции недостаточно стимулируют нравственные чувства и педагог защищает свою стратегию поведения, оправдывающую грубость, недостаточное внимание к ученику и т.д., сформирована у 14 % участников исследования, формируется у 12 % и отсутствует у 67 %, т.е. отмечается у четверти педагогов.

Общая сумма баллов по средним показателям шкал этой фазы составляет 44,6 балла, что свидетельствует о формировании резистенции у учителей-логопедов, принимавших участие в исследовании.

В табл. 3 представлена выраженность симптомов фазы «истощение», характеризующейся падением общего тонуса и ослабленностью нервной системы, при которых эмоциональная защита становится неотъемлемым атрибутом личности.

Т а б л и ц а 3

Выраженность симптомов истощения у учителей-логопедов (в %)

| Симптом | Сложился | Складывается | Не сложился |
|---------|----------|--------------|-------------|
|---------|----------|--------------|-------------|

| | | | |
|---|---|----|----|
| Эмоциональный дефицит | 3 | 33 | 64 |
| Эмоциональная отстраненность | 1 | 24 | 75 |
| Личностная отстраненность | 3 | 24 | 73 |
| Психосоматические и психовегетативные нарушения | 8 | 36 | 56 |

Наиболее выраженным в этой фазе (у 44 %) является симптом психосоматических и психовегетативных нарушений, обнаруживающийся на уровне психического и физического самочувствия: он сформирован у 8 %, в стадии формирования присутствует у 36 % и не сформирован у 56 % участников исследования. Эмоциональный дефицит, проявляющийся в ощущении невозможности оказать эмоциональную помощь людям, сложился у 3 %, складывается у трети (33 %) и отсутствует у 64 % учителей-логопедов.

При этом эмоциональная отстраненность, т.е. исключение эмоций из профессиональной деятельности, пока не свойственна абсолютному большинству респондентов: не сформирована у 75 %, а характерна лишь для 1 %, однако формируется у четверти (24 %).

Аналогичная картина наблюдается и с выраженностью личностной отстраненности, проявляющейся в полной или частичной утрате интереса к людям как субъектам профессиональной деятельности: не сформирована у 73 %, характерна только для 3 %, но формируется также у четверти (24 %).

Общая сумма «резистенции» учителей-логопедов составляет 28,1 балла, что свидетельствует о ее в целом невысокой выраженности.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют сделать вывод о том, что у учителей-логопедов, осуществляющих профессиональную деятельность со сложной группой детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями, наблюдается формирование симптомов выгорания в фазе резистенции, причем наиболее выраженными являются неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и редукция сферы профессиональных обязанностей, что говорит о нарастании сопротивления стрессу. Кроме того, вызывают тревогу и свойственные многим переживание психотравмирующих обстоятельств, эмоциональный дефицит, расширение сферы экономии эмоций. Все это указывает на необходимость серьезного исследования профессиональной и социальной проблемы эмоционального выгорания педагогов, а также профилактической работы по осознанию ими самими своего эмоционального состояния и овладению приемами саморегуляции с целью преодоления начальных симптомов стресса на работе, а при необходимости – по восстановлению их эмоциональных ресурсов.

Список использованной литературы

1. Бейлинсон, Л.С. Профессиональная речь логопеда [Текст] : учеб.-метод. пособие. – М. : Сфера, 2005. – 160 с.
2. Дерябин В.С. Чувства, влечения, эмоции [Текст] / под ред. В.М. Смирнова, А.И. Трохачева. – Л. : Наука, 1974. – 258 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
4. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / А. Карелин, Н. Дубенюк. – М. : ЭКСМО, 2007. – 416 с.

5. Орел, В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания [Текст] : автореф. дис.д-ра психол. наук. – Ярославль, 2005. – 51 с.

6. Шабанова, Т.Л. Тревожность и способы ее регуляции в профессиональной деятельности учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 1998. – 23 с.

Е.В. Воронова

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Рассматривается специфика профессионального образования и подготовки выпускников специальных (коррекционных) школ к самостоятельной жизни, проблема их трудоустройства в современном российском обществе.

профессиональное образование лиц с нарушением интеллектуального развития, трудовое обучение, профессиональная подготовка, социальная адаптация, учреждение начального профессионального образования.

Независимая и продуктивная жизнедеятельность индивида в обществе возможна при включении его в целенаправленный процесс социализации, одним из важнейших институтов которой является система образования. Особое значение образование имеет для социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья, большую часть которых составляют дети с нарушениями интеллектуального развития.

Создание условий для вхождения молодежи с особыми образовательными потребностями в самостоятельную взрослую жизнь является сегодня одной из важных проблем теории и практики отечественного специального (коррекционного) и профессионального образования. Тенденция гуманизации российского образования приобретает особую актуальность для педагогики профессионального образования для учащихся с проблемами в физическом и (или) психическом развитии, поскольку они более, чем другие, нуждаются в специальных условиях и технологиях освоения норм и опыта жизнедеятельности в обществе, адаптации в социальной и профессиональной сферах.

Несмотря на то, что вопросы трудового обучения и воспитания детей с нарушениями интеллектуального развития исторически привлекали внимание большого количества исследователей в связи с их высокой значимостью в деле социальной адаптации данной категории школьников (им посвящали свои работы Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, В.В. Коркунов, С.Л. Мирский и другие), особую остроту они приобрели именно сегодня.

Содействует этому появление значительного количества исследований и публикаций, которые в той или иной степени затрагивают данную проблему: это труды Г.В. Васенкова, С.А. Завражина, Н.Н. Малофеева, А.В. Пархоменко, Е.М. Старбиной, Т.П. Трубачевой, Е.Е. Чепурных, Е.П. Хвастуновой и других.

В настоящее время 1,6 млн. детей, проживающих в Российской Федерации (4,5 % от их общего числа), относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, со-

ответствующем их особым образовательным потребностям. Однако всего 38 % детей с отклонениями в развитии интегрированы в образовательную среду¹.

Для детей и подростков с интеллектуальными нарушениями функционируют 1367 специальных (коррекционных) образовательных учреждений с контингентом учащихся 289000 человек².

Анализ результатов проведенных исследований (Г.В. Васенков, Г.Г. Григорьев, Ю.В. Селиванова и другие) свидетельствует о том, что дальнейшая судьба этих детей проблематична, так как выпускники специальных (коррекционных) школ, получившие профессиональную подготовку, также как и выпускники, окончившие учреждения начального профессионального образования, в большинстве случаев оказываются неконкурентоспособными на современном рынке труда.

Особенно остра проблема трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Так, в 1990-е годы трудоустройство выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений ежегодно составляло 90–95 % от их общего числа; за последние годы этот показатель сократился до 25–30 %³.

Объясняется это тем, что помимо снижения интеллекта учащиеся данной категории имеют, как правило, сопутствующую симптоматику в виде психоневрологических, физических и соматических осложнений, мешающую формированию профессиональных умений, ведущих к высоким квалификационным навыкам. Особенности психических процессов у умственно отсталых учащихся ведут к затруднениям при формировании технико-технологических знаний, что, в свою очередь, влияет на осознанность и мобильность их умений и навыков.

Как показывает практика, школьники с нарушением интеллектуального развития в процессе профессионального самоопределения сталкиваются с проблемами, существенно затрудняющими качественное построение своего профессионального будущего. Следует учитывать, что умственно отсталые подростки «...очень редко сами выбирают профессию. Чаще всего их профессиональные интересы складываются под влиянием трудового обучения: учащиеся выбирают те специальности, по которым осуществляется их подготовка в школе. Многие выпускники школ не хотят работать по этой специальности»⁴. В связи с этим в сложившихся экономических условиях наиболее эффективна адресная подготовка школьников с ориентацией на реально существующие рабочие места, по профессиям, востребованным в конкретном регионе.

Большинство выпускников коррекционных школ способны к овладению несложными профессиями и могли бы успешно работать на производственных предприятиях. В то же время их возможности в профессиональной подготовке существенно снижены. Это проявляется как в ограничении количества профессий, по которым они могут быть трудоустроены, так и в сужении выбора видов до-

¹ Чепурных Е.Е. Специальное образование в России: состояние и перспективы развития // Вестн. образования. URL : www.vestnik.edu.ru

² Васенков Г.В. Профессионально-трудоустройство умственно отсталых школьников : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006.

³ Завражин С.А., Фортова Л.К. Профессиональное обучение учащихся с нарушением интеллекта // Адаптация детей с ограниченными возможностями. Владимир : ВГПУ, 2003. С. 259.

⁴ Мирский С.Л. Методика профессионально-трудоустройства во вспомогательной школе. М., 1988.

ступной профессионально-трудовой подготовки учащихся коррекционных школ, школ-интернатов.

Профессиональная подготовка имеет целью приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, и не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося¹. Задачами трудовой подготовки учащихся рассматриваемой категории являются воспитание мотивированного жизненно-заинтересованного отношения к труду и формирование соответствующих качеств личности (умения работать в коллективе, чувства самостоятельности, самоутверждения, ответственности); коррекция и компенсация средствами трудового обучения недостатков физического и умственного развития; профессиональная подготовка к производительному труду, которая позволит окончившим школу подросткам работать на производстве².

Исследователи сходятся во мнении: существующие виды трудового обучения (обычно это швейное, картонажно-переплетное дело, сельскохозяйственный труд, редко – столярно-плотницкое и штукатурно-малярное дело, цветоводство, декоративное садоводство) в специальных (коррекционных) образовательных школах не ориентированы на рыночную экономику с ее специфическими производственными условиями и отношениями.

Выбор вида трудового обучения и дальнейшая профессиональная подготовка в конкретном специальном (коррекционном) образовательном учреждении зависят от ряда условий: ресурсного обеспечения (материально-технического и учебно-методического оснащения, кадрового потенциала, степени тяжести основного дефекта и сопутствующей симптоматики), организации образовательного пространства (стратегии и технологии обучения, мониторинга результативности), а также от заинтересованности участников социального заказа (государства, региона, партнерских организаций, родителей). Как показывает практика, коррекционным образовательным учреждением часто выбираются малозатратные виды профессионально-трудового обучения, которые не востребованы в современных промышленных условиях.

В отличие от существующей системы профессиональной подготовки рабочих и начального профессионального образования лиц с нормальным интеллектуальным развитием, проблема подготовки учащихся с нарушением интеллектуального развития и в теоретическом, и в практическом планах разработана недостаточно. В результате выпускники специальных (коррекционных) образовательных учреждений, имея определенный потенциал трудовых возможностей, не в состоянии их реализовать в условиях производства.

Так, в Рязани и Рязанской области система коррекционного образования лиц с нарушением интеллектуального развития насчитывает 10 учреждений. Из них 8 школ-интернатов: специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат «Вера» города Рязани, Рязанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат, Архангельская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат, Скопинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат, Чапаевская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат, Лесно-Конобеевская специальная (коррек-

¹ См.: Об образовании : Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1. Ст. 21.

² См.: Васенков Г.В. Профессионально-трудовая подготовка...

ционная) общеобразовательная школа-интернат, Елатомская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья, Костинская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья – и одна школа: специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 23 города Рязани.

Как правило, в перечисленных учреждениях школьники получают теоретические и практические навыки по столярному и швейному делу, сельскохозяйственному труду. Достаточно редко выпускники коррекционных школ получают документ, свидетельствующий о профессиональной подготовке по какой-либо специальности с присвоением квалификационного разряда по результатам успешно сданных выпускных экзаменов.

Дальнейшее профессиональное обучение подростков с нарушением интеллектуального развития может осуществляться либо в профессиональных учреждениях общего типа в специализированных отделениях и группах с учетом специфики контингента, либо в специализированных профессиональных учреждениях, функционирующих именно для данной категории обучающихся.

Начальное профессиональное образование лиц с нарушением интеллектуального развития предполагает подготовку работников квалифицированного труда по тем направлениям общественно полезной деятельности, которые доступны для данной категории учащихся. В результате возникает противоречие между возросшими квалификационными требованиями к подготовке современных специалистов и особенностями умственного и психофизического развития учащихся, осложняющими им овладение даже доступными по их возможностям профессиями.

Основными задачами учреждений начального профессионального образования для лиц с нарушением интеллектуального развития является обеспечение условий, удовлетворяющих их потребность в получении профессионального образования, конкретной профессии (специальности), соответствующего уровня квалификации, а также в ускоренном приобретении трудовых навыков для выполнения определенной работы¹.

В настоящее время в двух учреждениях профессионального образования Рязанской области – Ухоловском профессиональном училище-интернате (специализированном) и Техникуме легкой промышленности и сферы обслуживания (общего типа) – выпускники коррекционных школ могут продолжить свое обучение и получить такие профессии, как портной и слесарь-ремонтник.

В Ухоловском профессиональном училище-интернате в среднем в год обучается около 80 человек. Материальная база представлена учебными классами, швейными и слесарными мастерскими. Образовательный процесс построен с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся с целью создания максимально благоприятных условий для профессионального обучения и адаптации подростков с нарушением интеллектуального развития. Его содержание и организация регламентируются учебным планом и программами, разработанными образовательным учреждением самостоятельно на основе государственных образовательных стандартов начального профессионального образования, но при этом

¹ Полковников В.В. Коррекционная технология профессиональной подготовки учащихся с нарушением интеллекта в условиях учреждения начального профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008.

ориентированными на расширение возможностей данной категории обучающихся в профессиональном самоопределении, повышении общекультурной подготовки.

Образовательный процесс включает в себя теоретическое и производственное обучение, практику, а также воспитательную работу с учащимися. Теоретическое обучение призвано обеспечить прочное овладение подростками общетехническими и специальными технологическими, общественными и экономическими знаниями с последующим применением их на практике.

Производственное обучение осуществляется в учебно-производственных мастерских. Наряду с общими задачами, стоящими перед учебным заведением как учреждением начального профессионального образования (подготовка квалифицированных кадров рабочих и специалистов), Ухоловское профессиональное училище-интернат осуществляет мероприятия реабилитационного и социального характера.

Освоение специальных образовательных программ завершается обязательной итоговой аттестацией выпускников, или выпускными квалификационными экзаменами, и выдачей диплома либо свидетельства установленного государственного образца.

Профессиональное образование лиц с нарушением интеллектуального развития состоит не только в эффективной профессиональной подготовке, но и в развитии адаптивной личности, понимающей место труда в социуме и осознающей общественные нормы в трудовой деятельности. Отраднo, что в Рязанской области существуют образовательные учреждения, внедряющие передовой российский опыт в практику профессионального обучения лиц с нарушением интеллектуального развития, создавая для этого все необходимые условия.

Список использованной литературы

1. Васенков, Г.В. Профессионально-трудовая подготовка умственно отсталых школьников [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 422 с.
2. Волосовец, Т.В. Проблемы трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений и профессиональное образование инвалидов [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 4. – С. 4–9.
3. Граборов, А.Н. Очерки по олигофренопедагогике [Текст]. – М., 1961. – С. 73–75.
4. Григорьев, Г.Г. Педагогическое содействие готовности к процессу профессионального самоопределения учащихся с ограниченными возможностями [Текст] // Академ. журн. Западной Сибири. – 2007. – № 6. – С. 12.
5. Дульнев, Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе [Текст]. – М. : Просвещение, 1969. – 186 с.
6. Завражин, С.А. Профессиональное обучение учащихся с нарушением интеллекта [Текст] / С.А. Завражин, Л.К. Фортова // Адаптация детей с ограниченными возможностями. – Владимир : ВГПУ, 2003. – С. 258–270.
7. Коркунов, В.В. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ [Текст]. – Свердловск, 1990. – 134 с.
8. Мирский, С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе [Текст]. – М., 1988. – 223 с.
9. Об образовании [Текст] : Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1. – Ст. 21.
10. Осипов, П.Н. Профессиональное образование и рынок труда: проблемы взаимодействия [Текст] // Казан. пед. журн. – 2006. – № 2 (44). – С. 10–13.

11. Пархоменко, А.В. Интегрированный подход к социально-профессиональной адаптации учащихся с нарушениями интеллекта в учреждении начального профессионального образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006. – 199 с.
12. Полковников, В.В. Коррекционная технология профессиональной подготовки учащихся с нарушением интеллекта в условиях учреждения начального профессионального образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2008. – 186 с.
13. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости [Текст] : метод. пособие / под ред. Е.М. Старобиной. – М. : ПОРУМ: ИНФРА М, 2011. – 304 с.
14. Селиванова, Ю.В. Совершенствование профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников [Электронный ресурс]. – URL : www.sgu.ru
15. Старобина, Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью [Текст]. – М., 2003. – 119 с.
16. Трубачева, Т.П. К вопросу об изменении структуры и содержания обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Т.П. Трубачева, Н.А. Семенайт // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 38–40.
17. Хвастунова, Е.П. Влияние профессионального обучения на социальную адаптацию школьников с нарушением интеллекта [Электронный ресурс] // Грани познания: Электр. науч.-образоват. журн. ВГПУ. – 2009. – № 2 (3). – URL : www.grani.vspu.ru
18. Чепурных, Е.Е. Специальное образование в России: состояние и перспективы развития [Электронный ресурс] // Вестн. образования. – URL : www.vestnik.edu.ru



Исследования аспирантов и соискателей

Е.А. Гаврилина

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

В статье представлены пути формирования информационной компетентности студентов педагогического колледжа. Рассмотрены особенности использования в образовательном процессе исследовательской и проектной деятельности обучающихся, возможностей дополнительного образования будущих специалистов.

информационная компетентность, среднее профессиональное образование, исследовательская деятельность, проектная деятельность, дополнительное образование.

В условиях модернизации профессионального образования, реализации Федеральной целевой программы развития образования одним из путей повышения качества среднего профессионального педагогического образования является компетентностный подход, ориентирующий образовательный процесс не на передачу будущим специалистам готовых знаний, а на обучение способам нахождения необходимых знаний и умению применять их в ситуациях, имитирующих реальные профессиональные действия.

В этих условиях важной задачей развития профессионализма будущего педагога является формирование информационной компетентности обучающихся.

В федеральных государственных образовательных стандартах информационная компетентность рассматривается как способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при использовании устных и письменных коммуникативных информационных технологий.

Мы рассматриваем информационную компетентность как результат отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющий вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности с помощью компьютера, включающий в себя информационно-коммуникационную компетентность обучающихся в области информационных технологий.

Оптимальным путем формирования информационной компетентности у будущих специалистов мы считаем разработку и апробацию в образовательном про-

цессе модели, основой которой является совокупность компонентов, определяющих теоретическую и практическую подготовку, а также результат профессиональной работы личности, готовой к жизнедеятельности и саморазвитию в информационном обществе.

Реализация основных компонентов модели предполагает поиск и структурирование обучающимися информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса колледжа, а также учет дидактических требований в работе с различными информационными ресурсами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе. Одновременно организуется самостоятельная познавательная деятельность, обеспечивающая готовность обучающихся к ведению дистанционного образовательного процесса, использованию компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, оформлению электронной учебно-методической документации.

Для формирования информационной компетентности будущего педагога необходимы универсальные знания и умения работать с информационно-коммуникационными технологиями, включающие общие сведения о технологиях обработки текстовых документов, графических объектов, табличных данных, о работе в операционных системах, об интернет-технологиях. В процессе теоретического изучения и практического освоения этих технологий обучающиеся, как правило, выступают в роли разработчиков, самостоятельно добывающих и творчески конструирующих продукт познавательной деятельности, осуществляющих целеполагание, планирование, принятие решения и самоконтроль.

Необходима также разработка учебно-методического комплекса, включающего материалы по организации учебного процесса (учебные планы, графики, расписания, тексты лекций, электронные учебники, контрольные материалы), специализированные дистанционные учебные среды (электронные учебники, виртуальные лаборатории). Важно также введение в колледже специальных курсов для формирования таких уровней информационной компетентности, как исполнительская (умение создать информационный продукт по стандартной схеме, образцу), технологическая (умение спланировать, придумать схему создания нетипового информационного продукта), экспертная (умение дать качественную оценку информационному продукту, его достоинствам и недостаткам) и рефлексивная (умение на основе анализа информационного продукта корректировать как сам продукт, так и технологии его изготовления).

В педагогическом колледже проводится подготовка по специальностям «Преподавание в начальных классах», «Физическая культура», «Специальное дошкольное образование». Информатика как дисциплина входит в учебный план каждой из этих специальностей. На ее изучение отводится небольшое количество часов – 50–60 в зависимости от специальности. На профильном отделении колледжа курс информатики представлен одним часом в неделю, т.е. 70 часами за 2 года. Проведенное нами входное тестирование показало, что учащиеся имеют разный уровень подготовки по предмету: некоторые не владеют достаточными знаниями по разделам «Теоретической информатики», около 85 % определяют информатику «как науку о компьютерах», что говорит о явном непонимании фундаментальных основ данной дисциплины.

В нашем опыте формированию информационной компетентности будущих специалистов способствовала система учебной и исследовательской деятельности. Последняя включается во все формы учебной работы студентов: лекции, семинары, практические занятия, педагогическую практику. На первоначальном этапе обучения используются виды исследовательской деятельности, знакомящие будущих педагогов с элементами поиска информации и основами самостоятельных учебных занятий. Студенты работают с источниками информации (словари, учебная литература, Интернет и т.п.), составляют планы и тезисы, конспектируют, рецензируют, готовят аннотации, эссе и публичные выступления, составляют библиографические подборки по определенной теме, презентации. На 2 курсе они определяются в проблеме своего исследования, выбирают учебную дисциплину, в рамках которой будет проводиться научный поиск.

Введен обязательный курс для студентов «Основы научно-исследовательской деятельности». Изучение студентами этого курса позволяет им грамотно определять предмет и объект исследования, его конкретные аспекты и собственное видение; обеспечивает достаточным материалом для анализа теории вопроса и состояния существующей практики, имеющихся противоречий и путей применения достижений педагогической науки для их разрешения и т.д. Студенты с успехом осваивают установление логических связей между параграфами и главами, реализацию логических переходов от вопроса к вопросу внутри параграфа, от параграфа к параграфу, от одной главы к другой, логику формирования аргументированных выводов, а также тщательного отбора диагностических материалов, методы научного оформления полученных результатов.

На 3–4 курсах студенты последовательно проходят путь от написания реферата по той или иной проблеме к курсовой работе, а от нее – к выпускной квалификационной работе. Они выполняют исследовательские работы, результатом которых становятся научные сообщения, статьи, участие в работе научно-практических конференций, конкурсах инновационных проектов, выставках. Работая над рефератом, курсовой работой, они учатся отбирать, анализировать и систематизировать теоретический материал, обобщать опыт и практический материал, делать выводы, используя информационные технологии.

С точки зрения эффективности формирования информационной компетентности будущих педагогов основными направлениями научных исследований преподавателей информатики в колледже являются:

- учебно-программная документация по курсу, блоку учебных дисциплин, специальности;
- обеспечение учебниками и учебно-методическими пособиями, учебно-научно-методической литературой для самостоятельной, в том числе исследовательской, работы;
- проверка теоретических положений педагогики, психологии, частных методик, элементов педагогического опыта, опережающего практику, в условиях колледжа, создание на их основе современных технологий обучения продуктивного типа;
- планирование, организация и проведение лабораторных и практических занятий, совершенствование практической подготовки по общим гуманитарным и социально-экономическим, математическим и естественно-научным общепрофессиональным дисциплинам и дисциплинам предметной подготовки;

- содержание предметов общенаучного (общекультурного) блока профессиональной подготовки в его инвариантной и вариативной частях;
- учебная, технологическая и государственная практика по специальностям и дополнительной подготовке;
- информационные и коммуникационные технологии как средство модернизации общеобразовательной (профильной) и профессиональной подготовки;
- самостоятельная работа как фактор творческого развития обучающихся.

Основными результатами исследовательской работы преподавателей являются:

- разработка рабочих программ по учебным дисциплинам рабочих программ педагогической практики;
- создание новых и модернизация содержания существующих курсов, лекций, учебных и методических пособий, сборников лабораторных и практических работ, педагогических, психологических, правоведческих и других задач, ситуаций и упражнений, заданий для самостоятельной работы, для производственной (профессиональной) практики и т.д., в том числе на электронных носителях;
- подготовка дидактического демонстрационного и иллюстративного материалов, прикладных учебных программ, в т.ч. мультимедийных;
- изменение содержания регионального компонента профессионального образования;
- апробация образовательных технологий, адекватных современным достижениям психолого-педагогической науки и прогрессивной образовательной практике (лично-ориентированное обучение, деятельностный подход, в том числе метод проектов, и т.д.).

Для формирования информационной компетентности будущих учителей, углубления и актуализации полученных ими знаний, умений и способностей используется метод проектов при проведении зачетных занятий по следующим технологиям, составляющим разделы учебной программы:

- обработка текста. Текстовый процессор «Microsoft Word»;
- обработка числовых данных в электронных таблицах. Табличный процессор «Microsoft Excel»;
- хранение, поиск и сортировка информации. Система управления базами данных «Microsoft Access»;
- мультимедиа. Создание презентаций в программе «Microsoft Power Point»;
- обработка графической информации.

Для проведения зачетного занятия по программе «Microsoft PowerPoint» обучающиеся выбирают темы для реализации проектов, например, «История моего колледжа», «Жизнь моей группы», «Моя будущая профессия – учитель» и т.д. Каждый студент самостоятельно разрабатывает структуру проекта, подбирает информацию, готовит изображения, сканируя и обрабатывая их. Преподавателю отводится роль консультанта-организатора познавательной деятельности. Завершается работа защитой проектов; при этом организуется рефлексия, результатом которой являются самооценка и оценка зачетной работы.

При изучении программы «Microsoft Access» студентам в качестве зачетного проекта предлагается индивидуальная работа: разработать собственную базу данных (БД). Задания подбираются таким образом, чтобы разработанная база

включала все основные понятия баз данных и позволяла максимально использовать возможности СУБД для создания собственного приложения.

Например, требуется создать БД «Мои преподаватели» с указанием фамилий, имен, отчеств, возраста, пола, образования, преподаваемого предмета, педагогического стажа, общего стажа работы, педагогической нагрузки и т.д. Затем на основе исходной базы данных сформировать БД «Молодой преподаватель» (стаж до 5 лет, возраст до 30 лет), «Заслуженный преподаватель» (стаж более 20 лет), «Среднестатистический преподаватель». При этом ставилась задача исследовать соотношение женщин и мужчин среди преподавателей колледжа, предметы, которые ведут преподаватели, не имеющие педагогического образования, и сформулировать выводы, подготовить отчет.

Для создания БД «Мой мир» проводился социологический опрос среди студентов. Собирались следующие сведения:

- фамилия, имя, дата рождения, возраст, состав семьи (полная/неполная);
- интересы и увлечения: музыка (поп, рок, рэйт, классика, эстрада и другая), чтение (детектив, фэнтези, фантастика, приключения, классика), спорт (футбол, волейбол, роликовые коньки, роликовая доска (скейт), велосипед и другие виды);
- вредные привычки (курение, азартные игры, алкоголь, нецензурные выражения и т.д.);
- отношение к учебе: любимые и нелюбимые предметы, возникающие на уроках проблемы (сложность материала, отсутствие учебников, пробелы в знаниях и другие), жизненные проблемы (здоровье, окружение, родители и пр.).

На основе собранных данных обучающимся давалось задание провести исследования по темам «Мир увлечений», «Проблемы в колледже», «Проблемы в жизни» и создать фильтры по различным видам увлечений и проблем, отчеты на их основе. Далее эти данные копировались по фильтрам в электронную таблицу и подсчитывалось их процентное соотношение, строились диаграммы и сформулировались выводы; диаграммы и выводы оформлялись в текстовых документах.

Для создания информационной модели «Предмет “информатика” в колледже» предлагалось использовать технические характеристики компьютеров в колледже, отношение к предмету, проблемы с его изучением, привлекательность для будущей профессии и т.д. На основе полученных данных учащиеся проводили исследования по темам «Отношение студентов к предмету», «Проблемы в изучении предмета», «Какие программные продукты наиболее/наименее интересны для изучения» и другим. Результаты оформлялись в виде текстового документа с выводами обработки данных, таблицами и диаграммами.

Таким образом, метод проектов позволяет актуализировать полученные знания в реализации конкретной прикладной задачи, дает возможность студентам самостоятельно пройти все этапы от проектирования и ведения базы данных до создания законченного приложения, способствует развитию их информационной компетентности.

Зачетное занятие по теме «Табличный процессор “Microsoft Excel”» проводилось как защита проекта, включающего разработку кроссворда с проверкой правильности ответов и разработку теста по одному из учебных предметов (психологии, педагогике, методике обучения и т.д.).

По теме «Текстовый процессор “Microsoft Word”» студенты разрабатывали гипертекстовый документ, представляющий собой словарь терминов по педагогике или психологии (или по каким-то разделам любого другого учебного предмета).

Или предлагалось разработать: по теме «Издательские системы» поздравительную открытку, по теме «Технология создания векторного изображения» – логотип группы, по теме «Технология создания и обработки растровой графики» – коллаж на свободную тему и т.д. Подготовительным этапом работы над проектами было выполнение тренировочных упражнений для освоения основных приемов работы в графическом редакторе «MS Paint». Практическая часть проекта выполнялась с использованием компьютера и основных приемов работы в графическом редакторе (рисование прямых и кривых линий, окружностей и эллипсов, прямоугольников, выполнение копирования, вырезки, вставки фрагментов рисунка и других простейших операций).

Работа над подобными проектами обеспечивает выработку индивидуального стиля, включает студентов в реальную творческую деятельность, привлекающую новизной, необычностью и занимательностью, что становится важным стимулом познавательного интереса, развития потребности выявлять проблемы и разрешать их.

В условиях реализации модели формирования информационной компетентности создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования, предусматривает, наряду с другими условиями, расширение сферы дополнительного образования. Последнее осуществлялось через систему разработанных нами элективных курсов по информатике, предназначенных для развития информационной компетентности и углубления знаний обучающихся по предмету. Одной из функций системы элективных курсов является компенсация недостатков сформированности таких важных понятий, как «линейное программирование», «моделирование случайных процессов», «базы данных в структуре информационных систем», «автоматизированные информационные системы», «экспертные системы», «криптография» и других. Элективные курсы требуют использования активных методов обучения, ориентированных на развитие самостоятельной работы студентов.

Предлагаемый нами элективный курс «Основы информатики» направлен на углубление знаний по разделам «Логические основы компьютера», «Системы счисления», «Алгоритмизация и программирование» и другим. Например, в рамках раздела «Кодирование информации» у обучающихся формируется представление об измерении объема памяти, о подходах к оценке емкости компьютерных устройств памяти, вероятностном и количественном подходах к измерению информации. Раздел «Основы логики и логические основы компьютера» обеспечивает формирование углубленных знаний в области специфики компьютерной логики, построения логических выражений, оценки истинности или ложности высказываний. Раздел «Алгоритмизация и программирование» направлен на понимание компьютера как исполнителя, на формирование общих представлений о работе компьютерных программ и является пропедевтическим разделом для введения программирования в рамках дисциплин предметной подготовки. Изучение этих разделов в целом вырабатывает алгоритмическое и операциональное мышление обучающихся, вооружает знаниями логической символики и основных конструкций языка программирования, умением вычислять логическое значение сложного высказывания, строить логическую цепочку и определять ее значение, составлять алгоритм и программу, разбивать задачу на подзадачи, интерпретировать результат, полученный в ходе эксперимента.

Система элективных курсов является открытой и может быть расширена за счет разработки новых – например, курса «Компьютерное делопроизводство» и пр.

Наряду с элективными курсами в системе дополнительного образования студентов педагогического колледжа проводились факультативные занятия. Предлагалось несколько взаимосвязанных факультативных курсов, которые также позволяли формировать графическую культуру будущих учителей и развивать их информационную компетентность.

Разработанная нами программа факультативного курса «Компьютерная графика» (32 часа) содержит разделы «Компьютерная графика для рисования» и «Компьютерная графика для полиграфии». Курс способствовал развитию у студентов умения создавать простые рисунки и многослойные изображения, преобразовывать объекты, работать с растровыми и сканированными изображениями и прочее.

Факультативный курс «Компьютерный дизайн» (32 часа) состоит из разделов «Издательские системы» и «Программы создания векторной графики». Студенты знакомятся с назначением и основными приемами работы с программами, их интерфейсом, операциями с объектами, с дизайном и подготовкой рекламных проспектов с использованием шаблонов, с макетированием и т.д. В результате они осуществляют подготовку и дизайн самостоятельного проекта: рекламного проспекта, открытки, логотипа, визитной карточки и т.д.

Факультативный курс «Компьютерная анимация» (32 часа) выбирают студенты, интересующиеся вопросами двух- и трехмерной компьютерной анимации и моделирования.

Программы компьютерной графики и анимации представляют профессиональный интерес будущих учителей с точки зрения организации презентаций, создания видеороликов, курсов видеолекций и т.п. Анимационная графика может эффективно дополнить общий дизайн веб-страницы, презентации и т.д. Анимированные изображения могут послужить прекрасным иллюстративным материалом при создании видеоуроков.

Предложенные факультативные курсы имели практическую направленность. С их помощью решались следующие задачи:

- дать студентам базовые знания основ построения компьютерной графики и анимации, с помощью фундаментальных знаний освоить прикладные аспекты науки;
- научить осуществлять выбор прикладного программного обеспечения для решения конкретных задач;
- научить планировать последовательность действий для достижения поставленной цели.

Развиваемые в системе дополнительного образования навыки самостоятельной индивидуальной, групповой и коллективной работы способствовали дальнейшему непрерывному самообразованию обучающихся в педагогическом колледже и в их последующей профессиональной деятельности.

О сформированности информационной компетентности будущего учителя можно судить на основе анализа его практической деятельности во время педагогической практики. Этой деятельности присущи следующие особенности:

- внутренняя мотивация, потребность и готовность к проведению уроков с использованием информационно-коммуникационных технологий;

– осознанное перенесение полученных теоретических знаний и навыков в практическую педагогическую работу, что способствует развитию профессиональной компетентности учителя;

– самостоятельная разработка методических и дидактических материалов для урока с использованием информационно-коммуникационных технологий, вовлечение в эту работу учащихся;

– формирование системы информационно-коммуникационных технологий, которая включается как в обучающий, так и в воспитательный процесс;

– участие студентов в учебной и научно-исследовательской деятельности.

Данные характеристики зафиксированы в процессе педагогического наблюдения за решением будущими учителями профессионально-педагогических задач.

Таким образом, формирование информационной компетентности будущих учителей в педагогическом колледже будет успешным, если на основе компетентностного подхода будет разработана модель, в ходе реализации которой организуется исследовательская и проектная деятельность обучающихся, осуществляются их дополнительное образование и ориентирование на профессиональные источники информации, информационные образовательные ресурсы и средства информационно-коммуникационных технологий.

Список использованной литературы

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы [Текст].
2. Слостёнин, В.А. Педагогика [Текст] / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школьная пресса, 2002.
3. Соколовская, И.Н. Формирование информационной компетентности студентов педагогических специальностей в процессе учебно-исследовательской деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008.

И.И. Зацепин

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА: ОТ РЕАЛИЙ «МОДЕРНИЗАЦИИ» – К ПЕРСПЕКТИВАМ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В РОССИИ

Анализируется феномен правовой культуры личности: ее структура и проявления, необходимость целенаправленного формирования правовой культуры юношества как предпосылки становления в России гражданского общества. Особое внимание автором уделено анализу условий эффективного формирования правовой культуры старшеклассников.

воспитание старшеклассников, правовая культура личности, гражданское общество, условия эффективности социального воспитания школьников.

Российское общество переживает сейчас сложный этап становления. Вот почему педагогическая и психологическая науки ориентируются на интенсивный поиск новой системы ценностей, на формирование основ гражданского общества, способного обеспечить своим гражданам реализацию демократических прав и свобод. Особенно актуальны сегодня вопросы соотношения законности и свободы личности, гражданской ответственности, развития правосознания, поскольку обеспечение прав человека несовместимо с анархией, вседозволенностью, произволом, а свобода в существующих нравственных и правовых нормах означает такой вариант поведения субъекта, в котором реализация его здоровых, разумных и благородных интересов сочеталась бы с уважением общества и государства.

Все это отражает специфику управления процессами овладения правовой информацией, включения старшеклассников в жизнь общества через правовое образование и воспитание. Актуальной составляющей частью содержания школьного образования становится изучение документов о правах человека наряду с нормами международного и российского права. Известно, что юридическое знание рассматривается как важнейший феномен культуры, от которого зависит создание гражданского общества и правового государства. В связи с этим особую значимость для теории и практики современного образования приобретает проблема создания оптимальных условий для формирования правовой культуры старших школьников. Ее решению будет способствовать разработка концептуальной модели, реализация которой предполагает в качестве результата становление правовой зрелости и функциональной правовой грамотности старшеклассников.

Правовая культура – специфический феномен правового сознания, содержание которого меняется в ходе общественного развития. Правовая культура – это качество правовой жизни общества и степень гарантированности государством и обществом прав и свобод человека, а также знание, понимание и соблюдение прав каждым отдельным членом общества. Основная цель изучения правового курса заключается в воспитании свободной, осознающей свое достоинство и достоинство других людей личности, которую отличают устойчивые нравственные качества и умение жить плодотворной жизнью в мире и согласии в поликультурной и многонациональной среде. Эта цель реализуется в процессе непрерывного обучения детей в соответствии с их возрастными особенностями.

Становление гражданского общества в России предполагает всестороннюю подготовку молодежи к социальному и нравственному самоопределению, в котором важнейшими проявлениями зрелости гражданина является способность распоряжаться своей собственной свободой и быть ответственным в рамках существующей общественной морали, правовых норм, границ социально одобряемого поведения и отношений. Понятно, что такой опыт строительства социальных отношений личности приходится на время поиска и получения молодым человеком профессии, вхождения в социально-профессиональную среду, когда осуществляется реализация всего комплекса гражданско-правовых и социально-трудовых функций фактически взрослого человека. Этот период «второй юности» (по И.С. Кону) – завершающая фаза подготовки личности к жизни и труду в условиях нового типа общественного устройства, когда значительно возрастает конкуренция на рынке труда, обостряя социально-нравственные аспекты взаимодействия личности и общества, работника и работодателя, специалиста и трудового коллектива. С этих позиций подготовка будущего гражданина к вхождению в активную общественную

жизнь, в профессионально-трудовое сообщество предполагает достижение им высокой гражданской и правовой культуры, опирающейся на высокий уровень нравственного развития личности.

В образовательных стандартах подчеркивается, что будущий гражданин должен обладать следующими общекультурными компетенциями: осознанием необходимости соблюдения Конституции Российской Федерации, прав и обязанностей гражданина своей страны, гражданского долга и проявления патриотизма; способностью осуществлять принятые в обществе моральные и правовые нормы. Выполнение этих требований обуславливает необходимость создания современной системы формирования гражданственности и правовой культуры старшеклассников. Образовательная практика нуждается в новых идеях интеграции в педагогической деятельности процессов формирования гражданственности и правовой культуры юношества, в практических рекомендациях по их творческому использованию в соответствии с Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Актуальность формирования гражданственности и правовой культуры молодежи возрастает.

Что же собой представляет процесс формирования гражданственности и правовой культуры старшеклассников? Это целенаправленная деятельность, система средств, способов и условий, ориентированных на становление и развитие интегративных качеств личности, представляющих собой нравственно обусловленную готовность молодых людей к созидательной социально значимой деятельности в условиях становления гражданского общества. Это реализация гражданских прав и свобод по соблюдению и уважению законов, исполнению обязанностей в целях самореализации и достижения жизненного успеха на основе овладения социально ответственными способами решения личных, гражданско-правовых и профессиональных задач.

Выбор и применение форм, методов и технологий формирования гражданственности и правовой культуры старшеклассников зиждется на их соответствии требованиям преемственности образовательных традиций и инноваций при формировании гражданственности и правовой культуры молодежи, овладении подростками и юношами мета- и межпредметными знаниями, материалом учебных дисциплин, нравственными нормами, ценностями, традициями и рефлексивно-регулятивным опытом. Последний включает в себя следующие компоненты: а) проблемно-практический, означающий распознавание и понимание гражданско-правовых жизненных ситуаций, способность ставить цели и задачи, соответствующие нормам гражданственности и права в каждой конкретной ситуации, и решать их; б) смысловой – осмысление гражданско-правовой ситуации в общем социокультурном аспекте; в) ценностный, заключающийся в способности правильно оценивать гражданско-правовую позицию исходя из сути ситуации, целей, задач, норм нравственности, права и гражданского долга с точки зрения собственной морали и общечеловеческих ценностей, обеспечивающих ценностно-ориентационную основу самореализации в будущей социальной и профессиональной деятельности.

Термин «гражданское воспитание», означающий «приучение к добросовестной работе на благо государства», был введен в педагогическую теорию В. Рейном, Ф. Паульсеном, Г. Кершенштейнером и получил дальнейшее развитие в трудах Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского и других. В современной педагогике

гражданственность рассматривается как системообразующий фактор самоопределения (Н.А. Савотина), в виде комплекса субъективных качеств личности, основанных на гражданском самосознании (С.В. Климова, В.В. Каменец, В.И. Добреньков, А.П. Ильин, А.Ф. Никитина, Я.В. Соколова и др.).

Гражданское общество – это общество с развитыми экономическими и политическими отношениями между его членами – свободными и сознательными гражданами, способными создавать рациональные формы человеческого общения, основополагающим условием которых является признание права на индивидуальную личную свободу, на самореализацию. Формирование гражданственности и гражданского общества – взаимосвязанные и взаимозависимые процессы, развитие и становление которых обусловлено объективной потребностью и необходимостью их интеграции в условиях становления общественных отношений в современной России. В этом контексте решения одной из задач нашего исследования и раскрывается сущность и содержание понятия «гражданственность».

Гражданственность – нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским сообществом, к которому он принадлежит, в готовности отстаивать и защищать всякие посягательства на его права и интересы. Чувство гражданственности вытекает из самоосознания человеком себя как личности, как самостоятельного, индивидуального члена общества, обладающего определенными правами и обязанностями, закрепленными в законодательстве, активно участвующего в принятии и осуществлении социально значимых решений и руководствующегося в повседневной жизни моральными нормами и ценностями.

Формирование гражданственности неразрывно связано с гражданским самосознанием, означающим осознание человеком своих гражданских качеств, способностей, возможностей, знаний, мотивов поведения и интересов. Оно обуславливает результат гражданского воспитания как процесса воспитания нравственно-нормативных черт личности, определяющих разумное и эффективное использование ею своих гражданских прав и свобод на основе сознательного выполнения обязанностей и долга перед семьей, государством, обществом, народом, на основе признания, соблюдения и уважения законов своей страны, осознанного принятия и выполнения моральных и правовых норм гражданского общества.

Неотделимой частью развития гражданского самосознания являются правовое воспитание и правовая культура личности¹, которые выступают важнейшими показателями степени социализации и социально-правовой адаптации личности к установленному в обществе социальному порядку, важнейшими регуляторами поведения человека в обществе как гражданина. Правовая культура – необходимое условие сознательного осуществления гражданином своего долга перед обществом, качественное, компетентное выполнение профессиональных обязанностей, проявление во всех сферах общественной жизни творческой активности, добросовестности, порядочности, честности, сознательное соблюдение норм морали, принятых и интернализированных субъектом социализации.

Под формированием правовой культуры понимается процесс становления личностных качеств, олицетворяющих высокий уровень правосознания индивида, его правового поведения на основе правовой образованности и воспитанности,

¹ См. подробнее: Рыбаченко А.А. Формирование правовой культуры старшеклассников профильных классов : дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2006.

социализации и социально-правовой адаптации к установленному в обществе правопорядку.

На каких же идеях и подходах может быть выстроен эффективный процесс развития гражданской и правовой культуры юношества? Для формирования гражданственности и правовой культуры молодежи значительные возможности открывает использование культурологического подхода. Он сохраняет и усиливает фундаментальность формирования гражданственности и правовой культуры молодежи, формируя «человека в культуре», рассматривает содержание образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре во всей ее структурной полноте».

Не менее важной методологической основой формирования гражданственности и правовой культуры является личностно ориентированный подход, без которого немислимы успешное становление и развитие гражданско-правовых качеств и свойств личности, индивидуализация обучения, воспитания и развития. Это подход, ставящий в центр обучения растущего человека, его мотивы, цели, неповторимый психологический склад и реализующийся на основе учета индивидуальности в формировании гражданственности и правовой культуры гражданина.

Аксиологический подход в теоретическом обосновании и реализации формирования гражданственности и правовой культуры способствует выработке и усвоению молодежью ценностных ориентаций и ценностных отношений¹. Выстраиваемая иерархия личностных ценностей выступает связующим звеном между внутренним миром человека и обществом. Социальные ценности, преломляясь через призму опыта, индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личностных ценностных ориентаций. Последние обеспечивают устойчивость и целостность личности, являясь важным фактором мотивации социального поведения, показателем зрелости и социальности личности, и именно поэтому являются объектом целенаправленного формирования.

Рефлексивный подход обеспечивает развитие способности регуляции собственной деятельности, признание социальной ценности ее результата на основе глубокого и разностороннего анализа. В формировании гражданственности и правовой культуры рефлексивный компонент выражается в развитии готовности молодежи к анализу социально-правовых явлений и фактов, к анализу своих суждений, поступков и деятельности с точки зрения их соответствия гражданским ценностям и законом, что обеспечивается внедрением в образовательный процесс активных и интерактивных методов обучения, основанных на диалогичности, вовлеченности старшеклассников в активную познавательную работу, в процессе которой вырабатывается собственное понимание сущности исследуемого явления.

С позиций раскрытых инновационных подходов формирование гражданственности и правовой культуры в образовательном процессе рассматривается как важнейший источник накопления и совершенствования жизненного опыта для настоящей и будущей личной, гражданской и профессиональной жизнедеятельности, т.е. как средство построения юношеством своего образа окружающего мира и образа своего «я», обретения своего места и роли в этом мире.

¹ Митюнова И.Г. Аксиологический подход к формированию правовой культуры старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2005. С. 14.

Управление процессом формирования гражданственности и правовой культуры молодежи возможно лишь на основе учета ведущих организационно-педагогических факторов и условий, влияющих на данный процесс, а именно: целостности воспитательного процесса, профессионализма педагогов, разнообразия деятельных форм овладения юными гражданами социальным опытом, системного изучения культурных ценностей гражданского общества, обучения рациональным методам и приемам самоопределения, саморазвития и самореализации. Группу психолого-педагогических факторов образуют: позиции партнерства педагога и воспитанника, интеграция личного опыта и нормативных моделей поведения, отношение обучающегося к социальной реальности и ценностям гражданского общества, осознанное самовоспитание позитивной направленности личности.

В структуре гражданственности и правовой культуры мы выделяем потребностно-мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-волевой, поведенческий и рефлексивно-волевой компоненты и в соответствии с этим называем пять критериев развития гражданственности и правовой культуры старшеклассников: потребностно-мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный, поведенческий и рефлексивно-оценочный.

Потребностно-мотивационный критерий отражает личностные детерминанты социализации и позволяет оценить меру заинтересованности юноши в саморазвитии, которая и определяет характер его включенности в воспитательный процесс. Этот критерий проявляется через такие показатели, как интерес к научным знаниям, раскрывающим культуру гражданского общества и его правовые основы, стремление к овладению социальным опытом, потребность в самовоспитании гражданских качеств.

Когнитивно-интеллектуальный критерий характеризует индивидуальный опыт познания социальных и социально-правовых явлений и процессов и выражается через интеллектуальную активность, уровни освоения и применения социальных и правовых знаний.

Эмоционально-волевой критерий выявляет эмоциональный фон отношения личности к обществу, праву и собственной гражданской позиции, меру проявления ею высших чувств и конкретизируется следующими показателями: эмоциональное отношение к государству, государственной политике и праву; наличие патриотических чувств; национальные и интернациональные чувства.

Поведенческий критерий позволяет оценить социальный опыт, степень проявления гражданственности и правовой культуры старшеклассников в реальной жизни, учебно-профессиональной и внеучебной деятельности. Его показатели: уверенное, достойное поведение гражданина; соблюдение моральных и социальных норм поведения; активная жизненная позиция при выполнении гражданских обязанностей.

Рефлексивно-оценочный критерий характеризует степень устойчивости осознанных стремлений, волевого регулирования собственных позиций, гражданского и правового поведения. Он определяется добросовестным выполнением своего долга и обязанностей перед обществом и государством; стремлением всегда соблюдать собственные принципы и убеждения; стремлением к объективной оценке собственного поведения.

Анализ эмпирических результатов с учетом приведенных критериев и показателей позволил выделить три качественно различающихся уровня развития гражданственности и правовой культуры старшекласников – низкий, средний и высокий (см. таблицу). Характерные особенности низкого уровня – наличие у школьников опыта познания социальных ценностей и норм поведения, сформированного ближайшим окружением на уровне бытового эмпирического знания, а также ограниченность опыта социальных отношений и связей. Отличительные черты среднего уровня – наличие системных теоретических знаний основных концепций гражданственности, социальных ценностей и права, расширение опыта социальных отношений и связей. Высокий уровень характеризуется трансформацией теоретического и научного социального знания в убеждения, обретением собственных принципов жизнедеятельности, гражданской позиции, высоким уровнем рефлексии, обеспечивающим субъектность в широких социальных отношениях и связях.

Сформированность гражданственности и правовой культуры старшекласников

| Уровень | Оценка, в % | | | | | |
|-------------------------------|-------------------|-------------|------------|-------------------|-------------|------------|
| | Гражданственность | | | Правовая культура | | |
| | само-оценка | эксперт-ная | итоговая | само-оценка | эксперт-ная | итоговая |
| Высокий | 21,6 | 20 | 20,8 | 20,5 | 21 | 20,7 |
| Средний | 39,2 | 37 | 38,2 | 34,5 | 34 | 33,2 |
| Низкий | 39,2 | 43 | 41 | 46 | 45 | 46 |
| Общий уровень в баллах | 3,9 | 3,5 | 3,7 | 3,8 | 3 | 3,4 |

Продуктивное формирование гражданственности и правовой культуры старшекласников предполагает создание в образовательной системе определенных организационно-педагогических и психолого-педагогических условий.

Организационно-педагогические условия – это направленность образования на овладение основами культуры гражданского общества; повышение теоретико-методологической, методической и технологической компетентности педагогического коллектива образовательного учреждения; обеспечение педагогической поддержки и педагогического сопровождения процесса самоопределения, саморазвития и самореализации обучающихся.

Психолого-педагогические условия предполагают воспитание у обучающихся чувства собственного достоинства, профессиональной и образовательной свободы; воспитание стремления к самореализации не вопреки, а во благо общества и благодаря ему; стимулирование мотивов применения социальных знаний в учебно-воспитательной деятельности; смещение акцента на познающую деятельность, самоконтроль, самооценку, самоанализ и самокритику обучающихся; индивидуальную и групповую рефлексивность мировоззрения и деятельности.

Среди большого количества факторов и условий формирования гражданской и правовой культуры юношества важнейшую роль играет личность педагога. Он – референтный взрослый, реальный пример должного, убедительный образец реализации всего спектра функций взрослого человека. Однако его пример не все-

гда совпадает с позицией членов семьи юноши: родители часто своими суждениями и оценками дискредитируют педагогов, ощутимо занижают их роль и социальный статус. Конечно, в последние два десятилетия в общественном мнении существенно снизился престиж педагогической деятельности, а вместе с ним и значимость влияния педагогов на усвоение молодежью моральных и гражданско-правовых норм. Не выросла за эти годы и референтность родителей с точки зрения гражданско-правового развития молодежи. Следовательно, выход из сложившегося положения может быть найден только в совместном, заинтересованном взаимодействии семьи и педагогов, родителей и педагогического коллектива. Такое взаимодействие способно создать некую гражданско-правовую среду, в которой будут циркулировать общие, универсальные представления о норме, о должном, о границах социально одобряемого поведения и отношений. Только в этом случае в самостоятельную взрослую социальную и профессиональную жизнь выйдет действительно зрелый, ответственный гражданин и специалист, воплощающий в своем поведении традиции и нормы гражданского общества, неравнодушный к перспективам жизни и развития своего народа, своей страны.

Список использованной литературы

1. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
2. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17).
3. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство [Текст]. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
4. Митюнова, И.Г. Аксиологический подход к формированию правовой культуры старшеклассников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2005. – 205 с.
5. Певцова, Е.А. Правовая культура и правовое воспитание в России на рубеже XX–XXI веков [Текст]. – М. : Новый учеб., 2003. – 416 с.
6. Певцова, Е.А. Взаимодействие права и образования в процессе формирования правового сознания школьной молодежи [Текст] // Право и образование. – 2004. – № 6. – С. 50–70.
7. Правовая культура в России на рубеже столетий (Обзор Всероссийской научно-теоретической конференции) [Текст] // Государство и право. – 2001. – №10. – С. 106–109.
8. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – № 3 (11).
9. Рыбаченко, А.А. Формирование правовой культуры старшеклассников профильных классов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2006.
10. Самыгин, П.С. Правовая культура молодежи в контексте модернизации правовой системы России [Текст] // Социально-гуманитарные знания. – 2005. – № 4. – С. 208–216.

М.Е. Камень

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

На основе анализа содержания государственного образовательного стандарта и требований к уровню подготовки выпускника начальной школы раскрыты основные направления использования межпредметных связей; рассмотрены их функции.

информационно-коммуникационная культура, межпредметная связь, обобщенные учебно-познавательные умения, предметные и межпредметные знания, функции межпредметных связей.

Социально-экономические, научно-технические, экологические и социально-культурные изменения, происходящие в стране, неизбежно влекут за собой изменения в образовании, которые невозможны без качественного обучения и воспитания младших школьников.

Необходимость таких изменений вызвана прежде всего проблемами обучения, воспитания и развития детей в начальной школе: перегруженностью содержания образования; доминированием репродуктивных методов обучения, которые не позволяют организовать учебно-познавательную деятельность на уровне обобщения; недостаточным развивающим потенциалом содержания образования; отрицательной учебной мотивацией и комплексами неполноценности, характеризующими современных учащихся; недостаточным овладением ими методами работы с информацией.

Учебники, несмотря на их вариативность, перестают играть роль главного носителя учебной информации, вследствие чего книжная культура восприятия учащимися многих учебных предметов неуклонно снижается. Ей на смену приходит информация на аудиовизуальных, преимущественно электронных, носителях. Практика показывает, что это приводит к фрагментарности и несистематизированности получаемых знаний. Из года в год отмечаются снижение способности учеников к логическому построению материала, утрата умений делать выводы и обобщения, объяснять сущность явлений и даже связно излагать информацию повествовательного характера. Наличие в Интернете готовых решений к любым заданиям по всем предметам, уже кем-то составленных докладов и рефератов снижает способности школьников к развитию памяти, мышления, сужает путь к самостоятельному исследованию.

Все это приводит к выводу об отсутствии у школьников основ информационно-коммуникационной культуры. И это уже реалии образовательной практики в школе, требующие от учителя поиска новых средств, методов и форм работы. Таким образом, становится все более очевидной необходимостью уже в начальном звене обучения в системе общего образования обеспечение доступа учащихся к разнообразным источникам учебно-познавательной информации и формирование первичных умений и навыков работы в информационной среде. Оптимальный путь формирования информационно-коммуникационной культуры младших школьников, как показало наше исследование, лежит через использование межпредметных связей.

По данным отечественных и зарубежных ученых – исследователей проблем информатизации общества, таких, как А.П. Ершов, Е.Н. Пасхин, А.В. Соколов, А.Д. Урсул, Н. Луман, А. Турен, К. Шеннон и другие, количество информации в мире каждые 10 лет удваивается. Следствием быстрого обновления знаний

становится требование непрерывного образования на основе умения учиться. В современном обществе меняются смысл и значение образования: теперь это не просто усвоение знаний, но импульс к развитию способностей и ценностных установок личности учащегося. Происходит изменение парадигмы образования – от парадигмы знаний, умений и навыков к парадигме развития личности учащегося. Главной целью образования становится не передача знаний и социального опыта, а развитие личности ученика, его способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря, – формирование умения учиться. Проблема повышения качества образования на основе межпредметных связей становится еще более актуальной, поскольку именно на основе межпредметных связей в обучении происходят систематизация и обобщение предметных знаний, а также формирование межпредметных знаний и обобщенных учебно-познавательных действий.

Обучение младших школьников в соответствии с новым Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) предполагает обоснование и реализацию условий, обеспечивающих качественную образовательную подготовку учащихся через «основную педагогическую цель – воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России»¹.

В основу разработки новых стандартов, как известно, положен системно-деятельностный подход, предложенный А.Б. Воронцовым, В.В. Давыдовым, И.А. Зимней, К.Н. Поливановой, Г.А. Цукерман, Д.Б. Элькониним, а компетентностный подход, который при этом рассматривается как частный случай системно-деятельностного подхода, фактически невозможен без использования межпредметных связей в начальной школе. В то же время школьный стандарт начального образования требует формирования у школьников межпредметных знаний, приобретения обобщенных учебно-познавательных умений.

Как известно, главная задача школьного образования – это формирование у ребенка готовности к овладению компетенциями, знаниями, новыми видами деятельности, к планированию своей собственной дальнейшей образовательной траектории. Мы считаем, что эта задача является серьезным новшеством для государственного документа, так как в основу примерных программ общеобразовательных учебных заведений будет положен принцип будущей востребованности школьных знаний межпредметной направленности в сфере получения профессионального образования и на рынке труда.

Таким образом, в современных условиях модернизации начального образования системно-деятельностный подход наиболее полно описывает основные психолого-педагогические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности учащихся, адекватную современным приоритетам развития российского образования. Следование этому принципу при формировании содержания общего образования предполагает, в частности, анализ видов ведущей деятельности и выделение универсальных учебных действий, порождающих компетенции, знания, умения и навыки школьников.

¹ Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. М. : Просвещение, 2010. С. 12.

Анализ литературных источников по проблеме построения и использования межпредметных связей в школе (работы Н.М. Белянковой, А.И. Гурьева, Н.М. Евтыховой, В.С. Елагиной, Б.Р. Кодирова, О.П. Маклаковой, Н.А. Провоторовой, Н.В. Русиковой и других) позволил сделать вывод о том, что эти связи способствуют формированию отдельных понятий внутри конкретных предметов, групп и систем – так называемых межпредметных понятий и умений. Важность таких связей определяется также дидактическими принципами обучения, воспитательными задачами школы, необходимостью связи обучения с жизнью, с подготовкой учащихся к практической деятельности. Современная парадигма образования предполагает такой способ организации обучения, при котором все знания учащихся имеют практическую межпредметную направленность. Так, в учебно-методическом комплексе (УМК) «Перспективная начальная школа», разработанном коллективом авторов под руководством Р.Г. Чураковой, ряд курсов опирается на принцип межпредметности. Примером такого курса являются практические задачи по математике, содержание которых опирается на содержание курса «Окружающий мир», но предполагает расширение представлений детей о нем при использовании методов и знаний по математике.

Межпредметные связи в школьном обучении являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся, существенной особенностью которой является овладение школьниками обобщенным характером познавательной деятельности. Во 2 классе ученики осваивают таблицу как способ представления информации об окружающем мире, а в 3 классе этот же способ применяется в содержании курсов математики и русского языка.

Результаты нашего исследования позволяют выделить три наиболее общих направления организации учебно-познавательной деятельности на межпредметной основе:

1. Комплексное изучение учебных проблем на разных учебных предметах. Например, во 2 классе на уроках математики школьники изучают единицы измерения времени, а на уроках окружающего мира рассматривают свой режим дня.

2. Использование методов познания для изучения разных объектов в других учебных предметах. На уроках по окружающему миру дети осваивают метод наблюдения; на основе определения существенных признаков объектов природы учатся их группировать. В 1 классе учащиеся определяют существенные признаки домашних и диких животных, что помогает им выполнять задания на группирование животных. Те же методы используются на уроках русского языка: определяются признаки гласных и согласных звуков, которые затем группируются.

3. Использование символики и учебных языков одних предметов при изучении других. Так, на уроках литературного чтения рассматриваются образы героев, персонажей в разных жанрах литературных произведений, опирающихся на представления славян об окружающем мире, а затем на уроках окружающего мира эти представления ложатся в основу изучения мировых религий.

Практика работы с учащимися начальных классов показывает, что в современных условиях необходимо формировать у школьников не частные, а обобщенные умения, обладающие свойством широкого переноса. Такие умения, будучи сформированными в процессе изучения какого-либо предмета, затем сво-

бодно используются учащимися при изучении других предметов и в практической деятельности. В настоящее время в связи с увеличением объема информации, подлежащей усвоению в период школьного обучения, и необходимостью подготовки всех учащихся к самообразованию особо важное значение приобретает актуализация межпредметных связей с целью активизации познавательной деятельности учащихся и повышения их практической и научно-теоретической подготовки.

Эффективность использования межпредметных связей в обучении обусловлена выполняемыми ими функциями. Методологическая функция заключается в том, что только на их основе возможно формирование диалектико-материалистических взглядов на природу, современных представлений о ее целостности и развитии, поскольку межпредметные связи способствуют отражению в обучении актуальных проблем современного естествознания, развивающегося по линии интеграции идей и методов с позиций системного подхода к познанию природы. В УМК «Перспективная начальная школа» уже на уровне дидактических принципов заложена реализация этой функции путем создания целостной картины мира. Этот принцип реализуется как через интегрированные курсы (литературное чтение, музыка, информатика), так и через межпредметные связи отдельных предметов.

Образовательная функция состоит в том, что с помощью межпредметных связей учитель формирует такие качества знаний учащихся, как системность, глубина, осознанность, гибкость. Межпредметные связи выступают как средство развития понятий, способствуют усвоению связей между ними и общими естественно-научными понятиями. На уроках литературного чтения и развития речи ученики обращаются к иллюстрированному (энциклопедическому) словарю окружающего мира и на основе этого материала сравнивают образы художественный и научно-познавательный.

Развивающая функция межпредметных связей определяется их ролью в формировании предметных знаний, в развитии системного и творческого мышления учащихся, в формировании их познавательной активности, самостоятельности и интереса к познанию природы. Межпредметные связи помогают преодолеть предметную инертность мышления и расширяют кругозор. В условиях реализации ФГОС эта функция наиболее значима. Только с использованием связей всех учебных предметов, только системной работой можно гарантировать развитие универсальных учебных действий. Так, в УМК «Перспективная начальная школа» в 1 классе через содержание всех предметов учитель учит детей ориентироваться в учебной книге, используя условные знаки, которые являются едиными для всех учебников комплекта на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Во 2 классе педагог учит детей искать информацию в разных источниках. Для решения этой задачи в учебнике русского языка (часть 2) предлагается система учебных словарей – орфографический, орфоэпический, грамматический, толковый, этимологический; словари имеются и в учебниках по окружающему миру, технологии, математике – информационный форзац.

Воспитывающая функция межпредметных связей выражена в их содействии всем направлениям воспитания школьников в процессе обучения. Учитель, опираясь на связи с другими предметами, реализует комплексный подход к воспитанию. В УМК «Перспективная начальная школа» реализации этой функции

способствует единая сюжетная линия. Вместе с учащимися овладевают знаниями и умениями, навыками общения главные герои УМК – Маша и Миша Ивановы, а также их друзья, одноклассники, жители села Мирного.

Конструктивная функция межпредметных связей состоит в том, что с их помощью учитель совершенствует содержание учебного материала, методы и формы организации обучения. Реализация межпредметных связей требует совместного планирования учителями предметов естественно-научного цикла комплексных форм учебной и внеклассной работы, предполагающих знание ими учебников и программ смежных предметов. Реализация этой функции наиболее сложна и возможна только в случае, если она заложена в систему учебников комплекта. В УМК «Перспективная начальная школа» реализация данной функции заложена уже на уровне типических методических свойств. Свойство комплектности реализуется через межпредметные связи разных типов.

Межпредметные связи в обучении рассматриваются и как дидактический принцип, и как условие, захватывающее цели и задачи, содержание и методы, средства и формы обучения различным учебным предметам. Они позволяют выделить главные элементы содержания образования, предусмотреть развитие системообразующих идей, понятий, общенаучных приемов учебной деятельности, возможности комплексного применения знаний из различных предметов в практической деятельности учащихся. Межпредметные связи влияют на состав и структуру учебных предметов. Каждый учебный предмет является источником тех или иных видов межпредметных связей.

Таким образом, межпредметность – важнейший принцип обучения в современной школе, который влияет на отбор и структуру учебного материала целого ряда предметов, обеспечивая тем самым системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует на применение комплексных форм организации обучения, способствующих формированию обобщенных учебно-познавательных умений.

Межпредметность заложена стандартом в современные требования к построению образовательного процесса, единству учебной и внеурочной деятельности, к результатам формирования метапредметных результатов на разных ступенях обучения.

Осуществление межпредметных связей в начальной школе помогает формированию у учащихся цельного представления о явлениях природы и взаимосвязях между ними и поэтому делает знания более значимыми и применимыми практически. Это помогает школьникам использовать знания и умения, приобретенные на одном предмете, при изучении других наук, дает возможность применять их в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в будущей производственной, научной и общественной жизни выпускников средней школы.

Таким образом, с помощью межпредметных связей в начальной школе обеспечивается качественно новый уровень обучения, воспитания и развития учащихся.

Список использованной литературы

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст]. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
2. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования [Текст]. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2000. – 440 с.
3. Кайнова, Э.Б. Качество образования и способы его измерения [Текст]. – М. : АПКиПРО, 2006. – 120 с.
4. Поташник, М.М. Качество образования: Проблемы и технологии управления в вопросах и ответах [Текст]. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 352 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Текст] / сост. Е.С. Савинов. – М. : Просвещение, 2010. – 191 с.
6. Провоторова, Н.А. Межпредметные связи: формирование познавательной активности школьников [Текст] : монография. – М. : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та ; Воронеж : Модэк, 2007. – 272 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. – 2 изд. – М. : Просвещение, 2011. – 31 с.
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 3 изд. - М. : Просвещение, 2011. – 59 с.

Е.Г. Ямщикова

ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ РОССИЙСКИЙ УЧИТЕЛЬ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуализации исторических традиций российского учительства в контексте развития современного школьного образования. Рассматриваются идеалы педагога и его реальный социальный статус в дореволюционный период. Особое внимание уделяется профессионально-этическим качествам отечественного учителя, осознанию им собственной профессиональной миссии.

отечественная педагогическая культура, базовые традиции, идеалы учителя, социальный статус учителя, миссия учителя, субъекты отечественного историко-педагогического процесса.

Современная ситуация отечественного образования характеризуется запаздывающими реформами базового и постдипломного педагогического образования, недостаточным уровнем включения работающих педагогов в модернизацию современной школы, освоения ими педагогической идеологии образовательного реформирования. Все более актуальным наряду с технологической оснащённостью современного российского учителя становится развитие комплекса профессионально-этических качеств, понимаемых как осознание педагогом своей социальной и профессиональной миссии ¹.

¹ См.: Шевелев А.Н. Традиции педагогического образования в России: два века истории // Миссия учителя: прошлое и современность : коллект. моногр. / под ред. В.И. Смирнова. Нижний Тагил : НТГСПА, 2010. С. 36.

В этих условиях особенно актуально и востребованно обращение к истории отечественного образования, к опыту практической деятельности, к формированию профессиональных идеалов российского учительства в их единстве, т.е. к тому, что позволяет выйти на уровень представления о феномене российского учительства как педагогической традиции. Мы попытались провести соответствующий анализ на материалах второй половины XIX – начала XX веков как времени, наиболее заметно проявившем реформационные тенденции в образовании.

Проблематика отечественного учительства как ведущего звена учебно-воспитательного процесса в школе представляется нам одной из наиболее актуальных. Немногочисленным работам по истории отечественного учительства свойственно противоречие между исследованием необходимых на разных исторических этапах профессиональных качеств учителя (аксиологический подход в создании идеала учителя в каждый период) и его реальным положением в педагогической практике (социокультурный подход и вопросы социального статуса учительской профессии). Противоречие заключается в том, что при этом возникают два разнонаправленных представления об отечественном учительстве: создается его идеальный образ, но отсутствует точное понимание того, как проблемы профессиональной деятельности работавших в разные исторические эпохи учителей воздействовали на характер и качество педагогической практики.

Все субъекты российского историко-образовательного процесса – государство, общественность, педагогическая мысль – делали ставку на учительство и пытались реализовать особый учительский идеал как средство решения насущных проблем образования. Это получило отражение в деятельности всех типов учебных заведений. В древнерусский период и православная педагогическая традиция, и светское образование, представленное школами мастеров грамоты и братскими школами, максимальное внимание уделяли личности учителя как нравственно-религиозному примеру для воспитанников. Образовательные системы профессиональных школ, кадетских корпусов, институтов благородных девиц, благородных дворянских пансионов при университетах, лицеях в Российской империи XVIII – первой половины XIX веков обеспечивали свое функционирование за счет воспроизводства учительского коллектива силами своих же выпускников. Становление в дореволюционной России второй половины XIX – начала XX веков гимназического (классического и реального) образования, народной школы разных видов и принадлежности предполагало первостепенное внимание к проблеме количественного расширения и качественного совершенствования учительского корпуса. Классики отечественной педагогической мысли этого времени – И.И. Бецкой, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, С.И. Миропольский и другие – придавали новому, творчески действующему учителю первостепенную роль в назревших к рубежу веков школьных реформах¹.

Во второй половине XIX века в связи со значительным расширением системы образования подготовка учителей рассматривалась как первоочередной вопрос как государством, так и общественностью. При этом оформился явный разрыв между идеалами педагога, вырабатываемыми государственной образовательной политикой и общественно-педагогическим движением. Для государства это выпускник университета с прочными знаниями по предмету, не искушенный

¹ Лельчицкий И.Д. Идеалы российского учителя: историко-аксиологический аспект : моногр. Тверь, 2005.

в педагогических теориях, но обладающий эмпирическим опытом преподавания с приоритетом получаемой практически методической подготовки, законопослушный и идеологически преданный власти человек, способный идентифицировать свое политическое кредо с официальной доктриной и передать последнюю и собственным примером, и воспитательными действиями учащимся. Это человек профессионального долга, четко и в соответствии с официальными правилами выполняющий свои обязанности, не политизированный по спорным общественным вопросам. В большой степени этот идеал был воплощен в педагогах казенной классической гимназии.

Для общества это выпускник специального педагогического учебного заведения или выходец из образованных слоев общества, желающий выполнить свой общественный долг на педагогическом поприще. Свою практическую деятельность он строит на базе научно-теоретического педагогического знания. Акцент делался именно на этом, а не знаниях по предмету преподавания. Учитель в общественном идеале не должен был замыкаться в кругу своей профессиональной деятельности, это был человек с активной гражданской позицией, способный преобразовывать не только воспитанников, но и социальную среду, окружающую школу, способный воздействовать на отношение к школе семьи, пользующийся доверием у родителей и местного сообщества. Данный идеал практически воплотился в представлениях о миссии народного учителя, как правило, общественной земской школы.

В начале XX века разрыв между реализуемыми государственным и общественным идеалами заметно увеличился. Учительство дифференцировалось по достигаемому социальному статусу, по отношению к политической системе и проблемам образования¹.

К началу XX века сложилась особая учительская традиция, ставшая одной из базовых для российской школы и отличавшая отечественную систему образования от европейских аналогов. Речь идет о большем для России значении учителя по сравнению с другими факторами, определявшими качество образования, – педагогическими технологиями, материальными условиями деятельности школ, ценностью образования и социальными потребностями в нем. Причины приоритетного значения учительства по сравнению с европейскими странами связаны с традиционным характером российского социума, когда реальностью работы народного учителя дореволюционной России было функционирование в условиях отсутствия педагогического коллектива. Масштабность российской территории, недостаточное количество школ, отсутствие реального государственного понимания значения народного образования приводили к тому, что российский учитель очень часто действовал в одиночестве и это определяло его значение и авторитет в школьном деле. В новых индустриальных реалиях предреволюционной России развитие школы в таком варианте уже было невозможно, творческий педагог был не в состоянии действовать без общественно-педагогического «воздуха», что во многом предопределило мощный всплеск общественно-педагогического движения в форме учительских съездов и курсов, создания учительских

¹ Сучков И.В. Учительство России в конце XIX – начале XX вв. : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., МГОПУ, 1995. С. 24.

организаций, в дальнейшем развитии профсоюзного учительского движения, в политизации учительства¹.

Значительная часть содержания государственной образовательной политики России этого периода была посвящена количественной и качественной подготовке учительства на базе сформированного идеала «казенного педагога». В целом можно констатировать, что российская государственность осознавала важность данного звена системы образования. Например, именно по инициативе Александра II отечественному учительству были повышены пенсии в качестве единственно возможной со стороны государства формы стимуляции учительской деятельности. Учителя стали единственной в империи профессиональной категорией, которой разрешалось совмещительствовать. При этом государство постоянно решало дилемму: каким образом подготовить достаточное количество качественных педагогов, не затрагивая финансово приоритетные отрасли политической жизни – вооруженные силы, бюрократию, содержание двора, внешнюю политику. В Министерстве народного просвещения (МНП) во второй половине XIX века происходила ожесточенная борьба между сторонниками и противниками создания системы специальных педагогических учебных заведений, которая к 1871 году завершилась компромиссом: педагоги для начальной школы должны были подготавливаться в учительских семинариях и институтах, педагоги для системы среднего образования – набираться из выпускников университетов, получивших профессиональную подготовку курсовым способом или эмпирически. Этот компромисс сохранялся до 1917 года, причем седи учителей для начальной школы отдавалось предпочтение выходцам из народа, а не из интеллигенции.

Популярность педагогических курсов при университетах была низкой из-за недостаточного количества и низких размеров стипендий, поэтому педагоги казенных гимназий в большинстве своем их не заканчивали, т.е. специальными педагогическими знаниями не обладали. Практиковалась и система замещения вакантных учительских должностей по сдаче соответствующего экзамена (пробный урок).

Тогда же, в конце XIX века, самодержавие с большими сомнениями разрешило подготовку учителей для начальной школы в рамках учительских съездов и курсов, чтобы хотя бы частично решить проблему недостаточного числа педагогов. Предлагались и альтернативные варианты решения учительского вопроса – за счет отставных армейских унтер-офицеров, духовенства, путем создания женских педагогических классов, выписывания педагогов древних языков из-за границы. Но все эти способы имели ограниченное осуществление и проблемы в целом не решали. Контент-анализ юридических документов МНП данного периода позволяет утверждать, что около 25 % их были посвящены учительству, его подготовке и проблематике работы².

В качестве промежуточных выводов можно констатировать следующее:

1. Российское государство в период конца XIX – начала XX веков проявляло большой интерес к проблемам отечественного учительства по сравнению с ответственностью. Оно рассматривало учительство как решающее средство налаживания современной для своей эпохи системы образования. В частности, министр

¹ Каптерев П.В. История русской педагогики. СПб. : Алетейя, 2004. С. 28.

² Шевелев А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века : моногр. СПб. : СПбГУПМ, 2001. С. 149.

просвещения Н.П. Боголепов писал еще в 1894 году о том, что главное значение для образования России играют не споры о путях развития системы образования, а наличие достаточного количества качественно подготовленных педагогов.

2. Ставка в педагогической подготовке учителей была сделана государством преимущественно на специальные педагогические учебные заведения как лучшие по качеству.

3. Традиционным противоречием государственной образовательной политики страны стало понимание важности учителя с точки зрения совершенствования школы при отсутствии достаточных средств для стимулирования его работы. Финансовое стимулирование со стороны государства касалось педагогов только средних учебных заведений, но не начального народного образования.

Как уже отличалось, общественно-педагогическое движение России в рассматриваемый период уделяло значительно меньше внимания проблеме подготовки и профессиональной деятельности учителей. Тематика публикаций педагогической журналистики второй половины XIX века, состав и направленность деятельности общественно-педагогических организаций, земские ходатайства по народному образованию показывают, что не более 10 % от общего их числа было посвящено проблемам учителей. Существенно большее внимание учительству уделяет отечественная педагогическая мысль, представленная работами ее классиков. Так, например, земские ходатайства к государству по проблемам учительства занимают лишь шестое место из десяти в соответственном рейтинге. При этом в начале XX века происходил рост профессионального и общественного самосознания учительства, выразившийся в резко возросшем числе организаций самих учителей, создаваемых для обеспечения работы, обмена опытом и социальной защиты. Эти организации отражали высокую степень политизированности российского учительства, что определялось его социальным расслоением, различиями в материальной обеспеченности, льготах, карьерном продвижении педагогов народной школы и гимназии. Так, при учебной нагрузке не более 12 уроков в неделю педагог средней школы получал от 750 рублей в год и выше, в то время как народный учитель за ведение гораздо большего числа уроков имел лишь от 250 рублей. Таким образом, имело место социальное расслоение учительства, а среднее образование носило элитный по отношению к начальному характер.

Промежуточные выводы об отношении российской общественности к проблемам учительства как профессиональной страты таковы:

1) Общественно-педагогическое движение придавало меньшее по сравнению с государством значение учителю как средству совершенствования системы образования.

2) Тенденция преуменьшения роли учителя определялась активным изысканием общественностью иных способов развития отечественной школы – за счет изменения типологии учебных заведений, передачи школьного дела общественности, введения всеобщего начального обязательного образования, поиска инновационных форм организации учебного процесса.

3) Общественно-педагогическое движение считало, что в образовательной ситуации России осуществлять педагогические функции способен любой образованный человек, специальная педагогическая подготовка не имеет большого значения. При этом общественность активно критиковала государство за нерешен-

ность учительских проблем и частично пыталась эти проблемы решить самостоятельно (земские учительские школы и семинарии).

Педагогическая мысль России анализировала те качественные характеристики педагога, которые должны придать школе новый творческий и гуманистический импульс. Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, К.П. Победоносцев, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Д.И. Менделеев, Н.Г. Небольсин и другие известные педагоги по-своему подходили к решению этих вопросов. Интересные взгляды на профессиональные качества учителя выдвигались российскими религиозными философами начала XX века. Например, В.В. Розанов считал необходимым качеством настоящего педагога не столько обладание научным знанием по предмету преподавания, сколько интуитивное понимание души ребенка. При этом он утверждал, что в школе успешнее работает учитель, обладающий «средними» способностями по предмету, так как он, в отличие педагога, от талантливого в науке, обладает необходимым терпением, чтобы неоднократно разъяснять учащимся преподаваемый материал. Иную точку зрения высказывал С.И. Гессен, считавший, что подлинный педагог должен быть истинным ученым в своем предмете преподавания, находящимся постоянно на уровне современного ему научного знания. Только такой учитель в состоянии пробудить у учащихся интерес к предмету и стать примером подлинного исследователя. Развивая эту мысль, С.И. Гессен высказывался также за обязательное наличие у педагога сформированной политической позиции, которая, впрочем, не должна быть навязываема воспитанникам.

Таким образом, во второй половине XIX – начале XX веков в России сложилась определенная традиция взглядов на роль и свойства учителя в аксиологической их интерпретации. Общие результаты теоретической работы, при учете развития всех концепций, можно свести к некоему комплексу типологических качеств, которыми должен был обладать идеальный педагог:

1) Практически все классики отечественной дореволюционной педагогики выступали за примат развития детской личности над информационным, знаниевым обучением.

2) Диалоговость такой педагогики обусловлена схожими условиями – созданием доверительности, любовью к детям, изучением их психологических особенностей, яркостью личностных свойств учителя, т.е. изменению должны подвергаться в первую очередь стиль педагогического общения, парадигматика работы педагога.

3) Все отмеченные черты идеального педагога не получили широкой практической реализации. Более того, авторитаризм дореволюционной школы был усугублен в период ее становления в советское время.

Современные исследования социального статуса, ценностных ориентаций, значимых проблем российского учителя приводят к определенным выводам о характерных чертах лиц, занимающихся школьным делом сегодня. Инфантильное отношение к своей деятельности и ее результатам чтеается в части учителей с постановленными перед собой и школой завышенными глобальными задачами. Низкий социальный статус учительской профессии сочетается с восприятием ее частью учительства как некоего подвига (вне зависимости от педагогического качества работы). Неудовлетворенность своей профессией, восприятие ее как гарантированного на длительное время прожиточного минимума (отсюда, видимо, и количественное превосходство женщин в школе) дает своеобразную реакцию: работа воспринимается как способ ухода от реальностей «большого мира» через по-

движническое отношение к детям. Уклон в информативное преподавание предмета, ориентированность на прочные знания влеки за собой желание снять с себя непосильное бремя ответственности за воспитательную сторону дела, а увлечение очередной «педагогической модой» становится универсальным способом облегчения и повышения статусности учительского труда. Беспокоят и такие негативные тенденции в учительстве последних десятилетий, как отсутствие или ослабление роли единого в своих действиях педагогического коллектива, снижение способности учителей к самостоятельной работе по повышению своего общекультурного уровня и, как следствие, снижение способности к самостоятельной профессиональной рефлексии¹.

В целом, подтверждается вывод, сделанный еще В.П. Вахтеровым в начале XX века: авторитаризм педагогической деятельности напрямую связан с общей неуверенностью учителя в своих способностях реализовать педагогические цели, а также с его низким социальным статусом. Авторитарной реакцией на этот негатив со стороны учителей становится педагогическое самоутверждение любой ценой: за счет повышения дисциплины, требовательности по предмету и т.п.

Какие же выводы из сравнительного анализа дореволюционной и современной эпох можно сделать? Каковы пути преодоления педагогического авторитаризма в отечественной школе?

В российской историко-педагогической традиции учитель выступал, особенно с точки зрения государства, в качестве средства решения глобальных задач в изменяющейся образовательной ситуации, что определяло и его самосознание как звена, детали, но не самостоятельной и социально значимой сущности в системе образования.

Исторически в России учителю придавалось гораздо больше значения, чем в странах Запада. Но данное превосходство наблюдается более в государственной, нежели в общественной отечественной педагогической традиции. В системе ценностных ориентаций современных учителей очень распространено преувеличение значения своей деятельности для общества. Смена парадигмы учительской работы с авторитарной на гуманистическую возможна, по нашему мнению, не столько в диапазоне государственного или рыночного регулирования отношений в образовании (государственная школа или частная), сколько в создании общественной школы, способной более или менее гармонично сочетать в своей деятельности общенациональные (массовая школа) и гуманистические педагогические задачи.

Российская педагогическая история постоянно воспроизводила и противоречие между высокими задачами, которые ставились перед учителем государством, обществом, родителями, педагогической теорией как субъектами отечественного историко-педагогического процесса и достаточно низким социально-статусным обеспечением большинства учительства. Характерно, что исключения из данной тенденции были связаны со школой либо элитной государственной (например, дореволюционной гимназией), либо общественной принадлежности (например, земской или крестьянской школой грамоты). Таким образом, именно государственная монополия на образование и школьное строительство предусматривала и воспроизводила разрыв между декларированием высокой миссии учителя и реальным его обеспечением.

¹ Шевелев А.Н. Социокультурный портрет петербургского учительства рубежа XX–XXI веков // Ист.-пед. журн. 2011. Вып. 1, № 1 ; № 2.

Современное государство должно неизбежно либо обеспечить высокое материальное положение учителей, подтвердив недеklarативность утверждений о приоритетности образования, либо отказаться от монополии на школьное дело, предоставив в нем равные с собой права как частной, так и общественной инициативе. Только общественность при поддержке государства способна обеспечить реальное поднятие статуса профессии учителя в глазах социума. Кто бы ни был работодателем педагога – государство, общественная структура или частное лицо – значимость работы учителя гораздо шире, нежели просто добросовестное и неформальное выполнение своих профессиональных обязанностей.

Попытки исправить «недостаточность» современных педагогов только материальными стимулами также не представляются адекватными: учитель не может хорошо работать, не осознавая общественной значимости, ценности своего труда. В последнем случае он превратится в равнодушного к детям наемника, готового действовать по любому «педагогическому заказу» работодателя. Должны поменяться не только отношение государства и общества к педагогической деятельности, но и ориентиры профессионально-педагогической подготовки будущих учителей: от акцентирования на внутренней проблематике профессии (психолого-педагогический блок) и подготовки к преподаванию предмета – на приоритетное, достаточно емкое и глубокое изучение и практическое освоение обществоведческого, социокультурного знания современного общества, тенденций его развития, способов взаимодействия с ним школы. Только так, нам представляется, можно достигнуть сознательного отношения педагога к своей деятельности.

В отечественной педагогической традиции воспроизводилось противоречие между казенным (строившим свою деятельность на отработке опытно-эмпирическим путем методической базы преподавания своего предмета и гипертрофированном чувстве личного долга, понимаемого как исполнение должностных обязанностей) и общественным (работавшим на базе освоения и использования современного научного знания и чувстве общественной значимости своего труда) идеалами педагога. Несамостоятельно выработанное, недостаточно осознанное и догматически понимаемое чувство профессионального долга лишь усугубляет вред авторитарного подхода, заставляя учителя реализовывать свои профессиональные цели любой ценой.

Напротив, общественный педагог действует исходя из понимания особенностей детской природы, базируясь на научном знании, следовательно, профессионально рефлексивно. Ему более свойственны понимание относительности своего знания о детях, гибкость суждений о них и о своей профессиональной деятельности, общественный характер которой не даст ему остановиться перед профессиональными трудностями. Именно такой тип педагога способен осуществлять реальную гуманизацию и демократизацию образования, которые без формирования нового типа учителя неосуществимы.

Повлечет ли изменение принадлежности школы качественные изменения в характере профессионализма учителя? Нельзя ли просто качественно изменить профессиональную подготовку будущих учителей, ориентируя ее на гуманизацию? Нам представляется, что это вряд ли возможно. Вопросы принадлежности школы государству и обществу для России носят системно-генетический характер – такой же, как отечественный педагогический авторитаризм. Не устранив одно, невозможно устранить другое. Гипотетически возможно подготовить новое поколе-

ние «гуманных» учителей. И их работа, несомненно, улучшит положение в школе. Но в ней они столкнутся с ценностными ориентациями старшего поколения педагогов, с системой школьного администрирования, с равнодушием к школе родителей и общества. В этих условиях значительная часть новых учителей начнет воспроизводить старые авторитарные педагогические ориентации. Возникнет ситуация замкнутого круга. Только передача части государственных полномочий в образовании общественным институтам способна дать положительные последствия, среди которых и неминуемое ослабление педагогического авторитаризма.

Список использованной литературы

1. Каптерев, П.В. История русской педагогики [Текст]. – СПб. : Алетейя, 2004.
2. Лельчицкий, И.Д. Идеалы российского учителя: историко-аксиологический аспект [Текст] : моногр. – Тверь, 2005.
3. Сучков, И.В. Учительство России в конце XIX – начале XX вв. [Текст] : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – М., МГОПУ, 1995.
4. Шевелев, А.Н. Социокультурный портрет петербургского учительства рубежа XX–XXI веков [Текст] // Ист.-пед. журн. – 2011. – Вып. 1, № 1 ; № 2.
5. Шевелев, А.Н. Традиции педагогического образования в России: два века истории [Текст] // Миссия учителя: прошлое и современность : коллект. моногр. / под ред. В.И. Смирнова. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2010. – С. 12–38.
6. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века [Текст] : моногр. – СПб. : СПбГУПМ, 2001. – 245 с.

НАШИ АВТОРЫ

Айзензон Александр Ефимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры математических и естественно-научных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова, член Союза российских писателей, лауреат литературной премии имени Я.П. Полонского, член Московского интеллектуального клуба «НОО Космология». E-mail: fonon-41@mail.ru (Рязань).

Байкова Лариса Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН) и Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). E-mail: l.baykova@rsu.edu.ru (Рязань).

Бедерханова Вера Петровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета. E-mail: vpb57@mail.ru (Краснодар).

Безрогов Виталий Григорьевич – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики (ИТИП) РАО. E-mail: bezrogov@mail.ru (Москва).

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО (ИТИП РАО), председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Бондарев Петр Борисович – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета. E-mail: vpb57@mail.ru (Краснодар).

Булатников Игорь Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель Курского железнодорожного техникума – филиала Московского университета путей сообщения (МИИТ), член-корреспондент АПСН. E-mail: bulatnikov-IE@mail.ru (Курск).

Бушуева Анна Алексеевна – ассистент кафедры педагогики и психологии Регионального открытого социального института. E-mail: pavperova@mail.ru (Курск).

Воронова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: vev@min-obr.ru (Рязань).

Вяликова Галина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт». E-mail: kostyakova.marina@gmail.com (для Вяликовой Г.С.) (Коломна).

Гаврилина Елена Александровна – ведущий специалист отдела лицензирования, государственной аккредитации и контроля качества образования управления надзора и контроля министерства образования Рязанской области. E-mail: gea@min-obr.ru (Рязань).

Даренский Виталий Юрьевич – доктор философских наук, профессор Государственной академии руководящих кадров культуры и искусств. E-mail: darenский@yahoo.com (Киев, Украина).

Дюжакова Марина Вячеславовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования Воронежского государственного педагогического университета. E-mail: d.sveta@rambler.ru (Воронеж).

Замятина Вера Сергеевна – аспирант кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: b.kiryakov@rsu.edu.ru (Рязань).

Зацепин Иван Иванович – старший следователь по особо важным делам Следственного комитета по Курской области, аспирант кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета. E-mail: VanVanitch25@yandex.ru (Курск)

Камень Марина Емельяновна – учитель начальных классов МБОУ СОШ №7 г. Реутов Московской области, соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета. E-mail: kamen.marina2011@yandex.ru (Москва).

Кирьяков Борис Сергеевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: b.kiryakov@rsu.edu.ru (Рязань).

Коненков Николай Витальевич – доктор физико-математических наук, профессор кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, член совета

Всероссийского масс-спектрометрического общества. Тел.: (4912) 28-05-86 (Рязань).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Левит Михаил Владимирович – кандидат педагогических наук, заместитель директора гимназии № 1514 г. Москвы, старший научный сотрудник Центра стратегии и развития образования ФИРО МОиН РФ. E-mail: Levit-Mikhail@yandex.ru (Москва).

Леева Анна Николаевна – аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: leeva_ann@mail.ru (Рязань).

Лиферов Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Президент Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, заслуженный работник высшей школы РФ. Тел.: (4912) 27-28-68 (Рязань).

Мартишина Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, член-корреспондент МАНПО. E-mail: n.martishina@rsu.edu.ru (Рязань).

Мартынова Ирина Анатольевна – старший преподаватель Бронницкого филиала Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного социально-гуманитарного института. E-mail: shirokikhok@mail.ru (Коломна).

Репринцев Александр Валентинович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания ГОУ ВПО «Курский государственный университет», действительный член АПСН. E-mail: reprintsev@mail.ru (Курск).

Репринцева Елена Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета. E-mail: lab.game@mail.ru (Курск).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Ручкин Владимир Николаевич – доктор технических наук, профессор кафедры информатики и вычислительной техники РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: v.ruchkin@rsu.edu.ru (Рязань).

Фулин Владимир Андреевич – старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: v.fulin@rsu.edu.ru (Рязань).

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член Академии имиджологии и МАНПО. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань)

Хроменков Петр Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета. E-mail: pahrom2011@yandex.ru (Москва).

Широких Оксана Богдановна – доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета ГОУ ВПО "Московский государственный областной социально-гуманитарный институт". E-mail: shirokikhok@mail.ru (Коломна).

Ямщикова Е.Г. – соискатель кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Darensky V.Yu. The Restoration of Humanity as an Important Task of Modern Education

The article treats the concept of humanity, a fundamental principle of interpersonal communication, as a means of investigating obscure aspects of human life and culture. Based on humanity, interpersonal communication fosters people's individuality and mutual enrichment.

culture, humanity, worldview, creativity, tradition.

Bulatnikov I.E., Reprintsev A.V. Russian Education Reform through the Prism of Systems Methodology

The paper analyzes the current state of Russian education through the prism of systems methodology. On the example of professional education the paper illustrates the problems of authoritarian modernization of education. It analyzes the impact of authoritarian reforms on the development of national culture.

education reform, general and professional education, systems methodology as a means of analyzing socio-cultural reality, destruction of morality in Russian education.

EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY

Liferov A.P., Konenkov N.V. Universities and Business

The article questions whether contemporary higher education meets the requirements of the international labor market. The article investigates the experience of cooperation between foreign higher educational institutions and business companies.

higher education transformation, university education, state-private partnership, business education, corporate university.

Bederkhanova V.P., Bondarev P.B. Perspectives and Barriers to the Humanization of Social Pedagogy in the Context of Modernization of Territorial Education Systems (on the example of Krasnodar Region)

The paper centers on the problems of humanization of social pedagogy, it analyzes some models of development of territorial education systems on the example of Krasnodar Region.

barriers to humanization, humanization of social pedagogy, humanization criteria, territorial education system, assessment of humanization results.

Dyuzhakova M.V. The Development of Pedagogical Education in the Context of Multicultural Education

The article centers on the development of pedagogical education in the context of expanding migration. Multicultural education allows children who have moved to a foreign country to adjust themselves to a new multicultural environment.

pedagogical education, multicultural education, migrant children, migration.

Khromenkov P.A. Interscientific Communication in Pedagogical Education: Traditions and Innovations

The paper maintains that interscientific communication plays a great role in higher pedagogical education and ensures novice teachers' professional formation.

interscientific data, integration in education, quality of pedagogical education, interscientific communication, novice teacher.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Kornetov G.B. History of Pedagogy: Searching for the Object of Investigation

The paper centers on the problem of defining the object of historical and pedagogical research. The paper maintains that the object of historical and pedagogical research is closely related to pedagogical activity and pedagogical reality.

history of pedagogy, the object of historical-pedagogical research, the subject of historical-pedagogical research, pedagogical reality, pedagogical activity.

Bezrogov V.G. Craft and Culture Training in Aristotle's Pedagogical System

The article treats Aristotle's approach to the problem of general and professional education. It compares the philosophical views of Aristotle, Plato, and Isocrates. The author maintains that students should be taught to enjoy spiritual entertainment as a superior type of life activities. General education, as Aristotle stated, is more important than professional education.

Aristotle, superior type of life activities, spiritual entertainment, general and professional education.

MEMORABLE DATES

A.I.Herzen's 200th Anniversary

Boguslavsky M.V. A.I.Herzen's Pedagogical Views on Education and Socialization of a Free Personality: Commemorating A.I.Herzen's 200th Anniversary

The article maintains that Aleksandr Ivanovich Herzen's philosophy of education plays a significant role in guiding modern Russian pedagogy in its quest for spiritual and moral development. The ideas of the philosopher (1812 - 1870), whose 200th anniversary is being commemorated by Russian politicians, scholars, and cultural figures, prove to be up to date.

Aleksandr Ivanovich Herzen, free personality, pedagogical views, philosophy of education.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Ayzenzon A.E. The Student as a Self-organizing System

The paper focuses on education as an additional means of reducing the entropy of students' brain. Human brain is treated as an evolutionary product, a complex, open dissipative system, self-organization of which is stimulated by pedagogical influence.

teaching and training, discovery, inspiration, brain, neuron, self-organization, evolution, pedagogical influence, attractor, bifurcation.

Baykova L.A. Anthropocentric Approach to the Organization of Psychological Support Services in Higher Education

The paper treats the problem of organizing psychological support services at institutions of higher education. The paper analyzes the role anthropological approach plays in pedagogy and the role of anthropocentric approach in the organization of educational process and psychological support services.

anthropocentric approach to organization of educational process, psychological support services at a higher educational institution, young people's psychological and social health.

Vyalikova G.S., Martishina N.V. Teachers' Professional Training for Patriotic Education of Modern Schoolchildren

The article centers on teachers' professional training for patriotic education of modern schoolchildren. It treats the main components, strategies, and principles of effective organization and implementation of the training program.

patriotism, civism, patriotic education, social interaction, competent teacher.

Ruchkin V.N., Fulin V.A. The Role of LMS MOODLE in Generating the Learning Content of Common Information Space

The paper deals with the universal learning management system Moodle as a means of generating the learning content of common information space.

common information space, content, learning content, learning management system, portfolio.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Bushuyeva A.A., Reprintseva E.A. Children Computer Games: Fear-Provoking Computer Games vs. Games Promoting Young Schoolchildren's Social and Moral Development

The article focuses on the problem of video games, which can provoke fear in young schoolchildren. The paper analyzes types of video games and maintains that teachers should be able to assist young schoolchildren in overcoming fears provoked by aggressive computer games. The paper also maintains that computer games should be used to promote young schoolchildren's moral and social development.

aggressive computer and video games, fear-provoking computer games, young schoolchildren, pedagogical support, young schoolchildren's social and moral development.

Zamyatina V.S., Kiryakov B.S. Repeated Testing: Elementary Representation

The paper treats a simple model for analyzing knowledge assessment tests. It deals with the pedagogical foundation of the model, its elementary representation, and its geometrical interpretation. The paper centers on equations for knowledge assessment tests, it focuses on the interconnection between spectral characteristics of a pedagogical test and test parameters.

pedagogical test, model, elementary representation, discriminative ability, dispersion, working range, interconnection, test parameters.

Levit M.V. The Autopoietic Approach to Personality Development

The article focuses on the autopoietic approach to pedagogical activities which enable personality development. The article maintains that autopoietic approach helps to manifest the uniqueness of each personality and to assert the right of every person to self-determination.

autopoiesis, organization, structure, self-determination, personality pedagogy, personality development, variability, educational strategies.

PAGES OF HISTORY

Martynova I.A., Shirokikh O.B. The Role of Bronnitsky Zemstvo in the Organization of Public Schools (1864-1866)

The paper centers on the organization of public elementary schools in Bronnitsky District of Moscow Province in 1864-1866. The paper analyzes some little known archival data on the role of local self-government institutions and the clergy in promoting public elementary education.

zemstvo, public school, promoting literacy.

SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

Fomina N.A., Leeva A.N. Speech Therapists' Emotional Burning-out

The paper centers on the phenomenon of speech pathologists' emotional burning-out, and its negative impact on various spheres of human life. The paper treats various factors which can enhance emotional drain, analyzes its major stages, and focuses on the manifestation of various stages of emotional drain in speech therapists.

emotional drain, professional activity, speech pathologist, stages and symptoms of emotional drain.

Voronova E.V. Professionally-Oriented Education for Teenagers with Problems of Cognitive Development

The paper centers on professionally-oriented education for special school-leavers and their adaptation to independent life and work in modern Russian society.

professionally-oriented education for people with problems of cognitive development, labor education, professional training, social adaptation, profession, institutions of secondary professional education.

POSTGRADUATE'S RESEARCH

Budkina U.E., Zatsepin I.I. Senior Schoolchildren's Legal Awareness as a Means of Civil Society Formation

The article deals with the phenomenon of legal awareness, its structure and manifestations. The author maintains that it is necessary to promote legal awareness among

children and young adults as a prerequisite for civil society formation. The author analyzes the conditions that ensure the effective formation of legal awareness in senior schoolchildren.

senior schoolchildren's education, legal awareness, civil society, conditions that ensure schoolchildren's effective social development.

Kamen` M.Ye. The Interconnected Nature of Primary School Curriculum and its Educational Potential

The paper analyzes the state academic standards as benchmark measures that define what primary school-leavers should know and be able to do. It focuses on the interconnected nature of primary school curriculum and researches into its educational potential.

information and communication, interconnected subjects, cognitive skills, subject-specific and intersubject knowledge, 2nd generation educational standard, functions of intersubject connections.

Yamshchikova E.G. Education in Pre-revolutionary Russia vs. Contemporary Education in Russia

The paper deals with the traditions of education in pre-revolutionary Russia and their actualization in the context of contemporary school education. The paper analyzes the image of an ideal teacher and teachers' social status in pre-revolutionary Russia. A special emphasis is laid on professional and ethical qualities of a Russian teacher.

traditions of Russian pedagogy, image of an ideal teacher, teachers' social status, teachers' mission, subjects of pedagogical interaction.

Gavrilina E.A. Novice Teachers' Information Competence Formation

The article focuses on the ways of pedagogical college students' information competence formation. It analyzes the role of students' research and project work as well as the role of additional education in their professional formation.

information competence, professional education, research and project work, additional education.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for the authors

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5–0,75** авторского листа (20000–30000 знаков) или 10–15 машинописных страниц. Параметры страницы: верхнее поле – 20 мм, нижнее – 20 мм, правое – 20 мм, левое – 30 мм. Шрифт New Roman, кегель 14, интервал 1,5, абзацный отступ – 1,25 см. Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, а также перевод названия статьи, ФИО автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие **статьи рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2012

№ 2 (22)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *И.И. Савело*

Подписано в печать 25.05.2012. Поз. № 020. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 25,34. Уч.-изд. л. 17,7. Тираж 300 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22