

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2010

№ 3 (15)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

УЧРЕДИТЕЛЬ:

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

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

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

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	
Ерёмкин А.И. Семья – колыбель одаренности	6
Репринцева Е.А. Трансформация аксиологических оснований игры в современной молодежной культуре.	16
Шадрин Н.С. О линиях анализа феномена отчуждения в современной психологии	30
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ	
Лиферов А.П. США, Япония: корпоративное образование и становление национальных деловых культур	42
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	
Ильина И.В. Компетентностно ориентированная технология организации самостоятельной работы студентов в деятельности профессорско-преподавательского состава вуза.	56
Ананьев А.В. Развитие профессиональных ценностей педагогов в условиях глобального кризиса современной культуры	64
Образцов П.И., Макарова В.Н. Непрерывное профессиональное образование педагогов и подготовка к речевому развитию детей как важная составляющая их профессионального становления	70
МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ	
Корнетов Г.Б. Научная педагогика Иоганна Фридриха Гербарта	79
Корчагина Л.М. Педагогические ориентиры в эссеистике Ф.М. Достоевского и В.В. Розанова	89
Гатилова Н.Н. Духовно-практическая педагогика святытеля Игнатия Брянчанинова.	100
ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА	
Долженко О.В. Университет в условиях межцивилизационного зазора	110
ПАМЯТИ ИЗВЕСТНЫХ УЧЕНЫХ: СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ	
Коршунова Н.Л., Бережнова Е.В., Арламов А.А. Памяти Володара Викторовича Краевского	130

Гребенкина Л.К., Еремкина О.В. Слово о Виталии Александровиче Слостёвине.	133
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА	
Гороховская И.В. Социально-педагогические проблемы освоения школьниками ценностей традиционной русской национальной культуры . . .	138
Сарычев С.В., Гамова Е.И. Социально-психологические аспекты мироощущения российских подростков и старшеклассников	142
ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	
Завражин С.А., Болоннов Г.П. Развитие у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида осознанного отношения к здоровью нетрадиционными средствами физического воспитания	154
НАШИ АВТОРЫ	158
TABLE OF CONTENTS	161
Информация для авторов	165

К ЧИТАТЕЛЮ

В предлагаемом читателям номере журнала продолжается дискуссия о стратегии социокультурной модернизации образования, направленной на поиск ключевых ценностных ориентаций школьников и студентов. Авторы статей анализируют профессиональные ценности педагогов в условиях глобального кризиса современной культуры, возможности освоения школьниками ценностей традиционной русской национальной культуры, мироощущение российских подростков и старшеклассников, корпоративное образование и становление национальных деловых культур в США и Японии. Интересен новый взгляд на трансформацию аксиологических оснований игры в современной молодежной культуре, на наследие, казалось бы, хорошо известного педагога И.Ф. Гербарта, впервые в полном объеме поставившего вопрос о самостоятельности педагогики как науки, базирующейся на этике, психологии и других гуманитарных науках.

Открытая трибуна номера посвящена судьбам университетского образования, вероятности того, что модели «выживания» современных университетов ведут к снижению качества учебной и научной работы, перестают служить окультуриванию человека.

Одной из важнейших тем журнала стало обращение к памяти ушедших ученых-педагогов. В предыдущем номере мы называли имена выдающихся педагогов-фронтовиков, вспоминали их боевые заслуги, составляли коллективный портрет тех, кто в послевоенный период стали крупнейшими теоретиками отечественной педагогики. Редакция журнала обещает возвращаться к их педагогическому наследию не только в годовщины юбилеев.

Сегодня мы представляем материал в память о В.В. Краевском и В.А. Сластёnine. Сотни педагогов были их учениками, участвовали в совместных исследованиях и проектах. Их ценили за энциклопедические знания, преданность педагогике. Уверены, что эти имена останутся навсегда в истории отечественной науки.

Виталий Александрович Сластёнин, педагог, писатель, поэт, был тесно связан с Рязанским государственным университетом имени С.А. Есенина, являлся почетным профессором нашего университета. Неоднократно выступал здесь на международных конференциях, на выездных заседаниях Международной академии наук педагогического образования. Он призывал педагогическую общественность к совместным усилиям в реформе отечественного образования, к обеспечению и поддержанию достойного статуса Российской образовательной системы.

Володар Викторович Краевский, методолог, писатель, поэт, известен как разработчик теоретической концепции содержания общего среднего образования и процесса обучения. Она остается актуальной и сегодня, на нее опираются при разработке стандартов образования нового поколения. Неоценим его вклад в продвижение идеи о ведущей роли методологии в научно-педагогическом познании. Широко известны инициированные В.В. Краевским методологические семинары по педагогике, проводившиеся на протяжении многих лет в разных городах России. В 2008 году в Санкт-Петербурге увидел свет сборник его стихов «Сверху вниз по лестнице», а вскоре после кончины была издана его автобиографическая повесть «Следы на песке». Российское педагогическое сообщество чтит его высокую профессиональную и личную репутацию, внутреннее достоинство и интеллигентность.

Созданные В.В. Краевским и В.А. Сластёninим научные школы – достойный итог их педагогической деятельности.

А.А. Романов



Методология развития личности

А.И. Еремкин

СЕМЬЯ – КОЛЫБЕЛЬ ОДАРЕННОСТИ

Статья посвящена проблеме воспитания одаренности детей в семье. Высказана и обоснована точка зрения автора на ряд важных воспитательно-образовательных проблем, а именно: дети получают настоящее воспитание только в полной семье, в которой живут «семь я» – дедушка, бабушка, папа, мама, братик, сестричка и я; чтобы воспитать одаренных детей, их надо моделировать минимум за три года до зачатия; особое внимание должно быть уделено ребенку в период перинатального развития; «сценарий жизни» ребенка пишется в первые три года земной жизни; воспитание и обучение мальчиков и девочек должны быть отдельными, поскольку движение энергии у них совершенно противоположно.

семья, полная семья, моделирование ребенка, сценарий жизни, одаренность, перинатальное воспитание, мальчики, девочки, отдельное обучение.

Каждому человеку, взявшему на себя смелость дать жизнь другому человеку, следует осознать огромную ответственность по отношению к нему. В перинатальный период развития ребенка эта ответственность, пожалуй, ничуть не меньше, чем после его рождения. Пригласив те или иные души воплотиться в своей семье, родители должны быть для них образцом, причем уже в период внутриутробной жизни младенца. Дети инстинктивно, на уровне отдельной клеточки, наблюдают, все впитывают и запечатлевают в себе и очень часто становятся зеркальным отражением своих родителей.

Люди, как правило, не очень задумываются над тем, для чего они заключают брак, забывая, что брак заключается для создания семьи, а не для узаконенного занятия сексом. Семья – это «семь я», включенных в социальное объединение. Семь моих «я» – это дедушка и бабушка, мама и папа, мой братик и сестричка, а потом и я. Мы – семеро тех, кто больше всего зависит друг от друга. Здесь очень важно учитывать энергетическое поле каждого звена: дедушки и бабушки, папы и мамы, братика и сестрички. Все они для меня настолько важны, что предугадать последствия разрыва связей с ними практически невозможно. Поле каждого звена и их совместная аура – это мое здоровье, моя сила, мои дарования, мое будущее. Если эти звенья разорваны, образуется пустота, а то и разрушительное поле, и, значит, я чего-то недополучу.

Сегодня наше правительство создает ряд народосберегающих программ, но ни разу никто не промолвил хотя бы одно слово в пользу создания условий для совместного проживания всех «семи я». Нет! Речь идет только о благе мини-семьи, а это катастрофически неверно.

Очень важно учитывать, что брак, заключаемый между молодыми людьми, вершится прежде всего в духовном плане, а потом уже в физическом. Духовная сторона брака создается «на небесах», а физическая – на земле. Вспомним о старорусских семьях и браках, об их святости и стремлении к земному раю, державшихся на религиозных, родовых и народных устоях. Там не всегда все шло благополучно, но для духа семьи было важнее всего ее сохранение. Деторождение укрепляло эти семьи.

Русская дореволюционная семья являла образцы разновозрастных связей, сохраняла народные традиции, обычаи и своеобразие, отличавшие одну семью от другой. Семьи хранили свою неповторимость как в профессионально-трудовом плане, так и в нравственном, но больше всего в них оберегался дух предков. Нарушить его устои считалось преступлением всеми институтами семьи: правовым, религиозным, военным, экономическим, образовательным. Старшими определялась судьба сыновей и внуков. Сызмальства диагностировались способности, дарования детей и соответственно определялась их будущность: одному идти в солдаты, другому посвятить себя служению Богу, третьему рожать детей и т.д.

В советской семье долгое время сохранялись профессиональные традиции. Известны династии сталеваров, краснодеревщиков, учителей и других. Эти традиции создавались и поддерживались, укрепляя семейные устои. Зов крови не только передавался физическими телами, но и закреплялся духовными накоплениями, которые проявлялись в творческих профессиях.

И только в наши дни под бременем множества забот семья рухнула и из целостного природного семигранья превратилась в осколки малозначимых для общества семейных подобию. Да и само общество разделилось на такое количество социальных групп, что об обществе говорить можно весьма условно. Семья стала своеобразным подобием современного общества, извергающим из своего чрева все более различающиеся новоклассированные образования. Хорошо еще, если в так называемой семье члены разнополюсы: мать – сын, отец – дочь, – которые в равновесии сохраняют энергию полярной противоположности. Сложнее ситуация в однополых семьях. Хуже всего, когда в семье живут три женщины – бабушка, дочь, внучка. Их энергия однополярна. О каких семейных отношениях или традициях может идти речь, если внучка никогда не ощущала мужской энергии отца, деда и брата, а эта энергия могла бы послужить источником накопления истинно женской силы духа? А как отец, живущий с сыном, сможет привить любовь к женщине, если мать ребенка не живет в семье?

Сколько семей, столько и отличий, особенностей. Прав был классик, определивший, что счастливые семьи похожи друг на друга, а несчастливые семьи несчастливы каждая по-своему. Переживаемое нами время характеризуется острейшей борьбой Духа и Зверя в человеке: «Во все смутные времена всегда обострялись и высшая духовность, так или иначе связанная с жаждой мученичества, и дичайший разврат, растлевающий людские души сызмалу, зовущий к насилиям и к еще большему разврату. Чаще всего богатые занимаются изощренным насилием, растлением, культивируя злую любовь, безудержную вседозволенность как антиподы любви и свободы»¹.

¹ Айванхов О.М. Посвященческая педагогика. Кн. первая. М. : ПРОСВЕТА, 2002. С. 9.

Удивительно, но любовь никогда не бывает однополой (мама – дочь, папа – сын) или бесполой. Любовь всегда полярна. Вспомните, выросшие «мальчики» любого возраста, как в детстве вас привлекало в маме что-то неосязаемое, но сладостное и таинственное. Как вы увлекались своими сладострастными играми, будучи совершенным ребенком. Может, это тяга единства духа, а тем более и единства тела? Трудно в этой тяге выделить отдельно духовное, телесное и половое. Однако первая любимая женщина у мальчика (пока в мечтах, в неосознаваемых позывах и тяге) – мама, с которой сравниваются и учительница в школе, и девочка за соседней партой, и девушка, приглашенная на свидание. Как крепко в сущность мужскую вырастает материнский дух, ее доброта и нежность, ее манящее тепло и улыбка, таинственность и близость!

Известно, что такое же таинственное чувство появляется у отца к дочери. Как радостны минуты игр с нею, как трогательны моменты, когда она засыпает на руках, и ты готов целый день прижимать ее тельце к себе, носить по берегу речки и умолять птиц, орущих свои громкие песни в кустах, чтобы они не разбудили твою единственную любимую доченьку, в которой слились образы, энергии самых дорогих женщин – мамы и жены. Но прежде всего – мамин образ. Через ее женское обаяние растет тяга к жене, потом к дочери. Соединились в одно целое твои самые дорогие женщины, твои полярные энергии. Они-то и являются тем энергетическим полем, которое мы привычно называем духом.

Спустя долгие годы после взросления внука бабушка находит его детские фотографии и какое-то время проживает в ореоле тех энергий, которые создавались в ее душе тягой к полярным мужским силам отца, брата. И эти состояния остаются навечно. У пожилых мужчин они поддерживаются манящей таинственностью внуков, у женщин – той же силой внуков.

Где, когда и в каком мире может все это испытать ребенок (мальчик или девочка) из неполной семьи? Что общего у него будет с папой, появившимся единственным раз в его детской жизни? Что-то забывается, а что-то сохраняется в подсознании. Мы привычно называем это состояние «зовом предков». Именно этот зов и укрепляет духовное поле семьи – поле, которое сыграет свою роль во всей жизни этого человека, сохранит неосознаваемую тягу к найденным через долгие годы потерянными родителями. Но чаще всего в душах таких детей рождается поле зла, обиды за свою обездоленность и в конечном итоге за свою несостоявшуюся судьбу.

Эта потерянная, безысходность особенно ощущается в детских домах. В них сироты навечно остаются одинокими. Вот пример. Детский дом, в котором живут двадцать два ребенка разных возрастов. Для них построены два здания – хоромы, замки. За ними ухаживают, устраивают их быт тридцать два взрослых человека. На каждую группу – по три воспитателя (два дневных, один ночной), бригада медперсонала, кухарки, прачки, автоводители, слесари и т.д. Но дети одиноки. У них нет того человека, кому они нужны. Чья энергия, чей дух проникает в их существо. Кто целый день готов на руках носить это единственное дорогое существо. Нет семьи! Они не живут по законам семьи, где у каждого есть свой уголок, свое постоянное дело, любимое и любящее мамино сердце. В детском доме дети живут в окружении чужой, а порой и чуждой энергетики. И они это знают. Об этом знают все, кто их окружает. Какое же могучее сердце должно появ-

виться в этом детском доме, чтобы принести всем детям свою любовь, энергию, силу...

Некоторые семьи, к сожалению, уподобляются таким детским домам. От детей откупаются деньгами, импортными «тачками», дипломами об образовании, «удобными» местами работы и т.д. Но дети остаются беспризорными. Они недалеко ушли от тех детдомовцев, брошенных на физическом уровне. Эти же доморощенные беспризорники брошены на уровне духовном. Все, что не заработано самим человеком, не наполнено его духом, идет ему во вред: разбиваются «тачки», рвутся одежды, дряхлеют «хаты». А духа-то у этих хозяев нет и быть не может. С самого рождения они на попечении слуг и служанок. У них нет любви ни к чему, кроме новых «игрушек» – женщин, машин, домов, должностей. Если с детства человек не научился добывать все это своим трудом, своими руками, то любовь сама по себе не появится. Без любви же все человеческие ценности превращаются в хлам и в силы, разрушающие энергию. При понимании этого житейского правила созревает уверенность в том, что вся агрессивность – из семьи, разбойники, воры и грабители воспитываются в семье. Страшные мысли, страшные слова, но они недалеко от истины, ибо противопоставить им нечего.

Мы провели гинекологическое, психологическое и педагогическое расследование причин загубленного детства. Первое, на что обратили внимание, – это знание о моделировании детей их родителями. Еще журналистика 60-х годов XX века с тревогой сообщала читающей публике о явлениях, связанных с увеличением количества «детей карнавала». Уже тогда всерьез ставился вопрос о детях, зачатых в пьяном состоянии, обсуждалась проблема повышенного уровня рождаемости детей умственно отсталых, неполноценных, с недостатками в развитии, слепых или глухих, с нарушениями речи как следствия веселья «карнавала», т.е. пьянства.

Сегодня невероятно возросло число молодых людей, в том числе женщин, употребляющих спиртное, витающих в клубах табачного дыма, теряющих способность воспринимать реальность в наркотических миражах. Нередко можно увидеть юных беременных особ у подъезда лечебного заведения, обсуждающих с другими «счастливицами» проблемы вынашивания детей и виртуозно пускающих кольцами сигаретный дым. И невдомек «благодетельным» мамашам, что они уже смоделировали или моделируют слабых здоровьем детей, которые в раннем возрасте потянутся своими нежными ручонками к бутылке, к сигарете и т.д. Эти дети в прямом смысле слова с молоком матери впитывают в себя никотин, алкоголь, и пройдет немного времени, как это все проявится в их жизни с удвоенной и утроенной силой. Соседи будут перешептываться и сетовать: «Какая хорошая семья, и какой вырос ребенок!». Нет, этот ребенок таким был *создан*, и здесь не виноваты ни наследственность, ни воспитание. Будущие родители внесли энергию разрушения в детскую душу, едва успевшую вселиться в нежное тело.

Ученый Лууле Виилма пришел к заключению, что этот процесс происходит с момента встречи духа ребенка со своими родителями. Первая такая встреча связана со стрессом «меня не любят». Вся жизнь человека пройдет под знаком этого стресса, но впервые он возникает в момент появления на пороге нового мира духа, готового вселиться в маленькую клеточку будущего человека. Готовясь к вселению в «новый дом», он вдруг замечает, что его родители занимаются «своим» делом и не помышляют о нем. Они увлечены только своими потребностями.

У духа зреет стресс «меня не любят». Он чувствителен, он нежен, он – только начало жизни, но уже с оскорбленным чувством.

В воспитании одаренного ребенка важную роль играет обычное вскармливание. До рождения мать кормит ребенка через кровь, наполняя его витаминами, ферментами и, к сожалению, ядами. В это же время через энергетику «добавок», которыми насыщена материнская кровь, на клеточном уровне ребенок получает все то, что несет ему современный цивилизованный мир.

После рождения мать кормит ребенка молоком. О.М. Айванхов уловил цвет энергетических полей пищи, которую получает младенец в начале своей жизни. *Красная кровь* символизирует огонь, силу, активность, т.е. жизнь; *белое молоко* символизирует мир и чистоту. Устанавливается гармония жизни, уравновешиваются физические и духовные начала человека. Словосочетание «кровь с молоком» означает здоровье, красоту и порядочность человека. Оно уравновешивает чисто биологические качества, но через них просматриваются и качества нравственные и духовные. К сожалению, очень часто мать не кормит ребенка своим молоком, пользуясь услугами детских кухонь, молоком других женщин и искусственными продуктами питания. В результате наступает самое неприятное: ребенок развивается неполноценно, его Божественные начала не смогут проявиться в будущем. Только в молоке матери есть то, что необходимо именно ее ребенку, чего нет в молоке других женщин, тем более в искусственно приготовленной пище. Мать с молоком своим передает младенцу так необходимую для жизни *любовь*. Ребенок испытывает радость общения, счастье жизни, доброту и заботу в момент прикосновения к материнской груди. Они проявятся впоследствии во всем, ибо эти качества он впитывает в себя «с молоком матери». Вот почему не рекомендуется кормить грудью в состоянии нервного возбуждения, при расстроенных чувствах, в обиде и гневе. Все это будет получено ребенком с материнским молоком, отчего у него потом разовьются психические или физические заболевания¹.

Из этих соображений вытекает вывод: никогда не надо перекладывать материнские обязанности кормления на кого-то другого, даже близкого родственника. Кормление – это еще и общение. Материнская улыбка, ласковая интонация, нежное поглаживание, добродушное поощрение и многое другое усваиваются ребенком на подсознательном уровне. Со временем это все станет манерой и культурой поведения подрастающего, а затем и взрослого человека.

Мы все выходим из детства. Мы все возвращаемся в детство в новом теле нашего ребенка. То, что получено отцом или матерью в данной жизни, становится чертой характера, признаком целеустремленности, качеством духовности их будущего ребенка.

Ребенок должен быть зачат, вскормлен и воспитан в любви. Тогда он будет любить свою мать и не оставит ее на старости лет в одиночестве и без внимания. Такой человек будет гуманно и трепетно относиться ко всему окружающему миру. Почему мы встречаемся в жизни с огромным множеством примеров жестокости, грубости, насилия? Это – результат недолюбленности, оставленности ребенка «на самого себя», в то время как он больше всего нуждается в материнской ласке, тепле и защите. Но если мать целый день занята на работе, чтобы заработать на

¹ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001.

кусочек хлеба, где ей взять силы для любви к голодному и неухоженному ребенку, у которого сердце обливается кровью от материнского равнодушия или грубости? Защитить права детства, удовлетворить нужды будущих своих граждан призваны общество и государство. Они обязаны обеспечить матерям возможность кормить грудью и окружать любовью своих детей. Со временем государство получит отдачу от выросших в радости и заботе младенцев.

На чем строится и на чем держится родовая педагогика? Плод, стихийно развивающийся в чреве матери, младенец, не имеющий привычек поведения и не понимающий слов родителей, никогда не поймет своей зависимости от других людей. У него не возникнет чувства долга и ответственности, обязанности и трудолюбия, а это значит, что он не будет готов к жизни вообще и к жизни в обществе в частности. Единственной силой воздействия на человека является *родительская энергия*. Уже в период моделирования ребенка, в процессе перинатального воспитания, родители на энергетическом уровне передают ребенку все то, что становится впоследствии его натурой.

Главное в воспитании детей – энергия любви, энергия добра. Это основа чувственного воспитания младенца. Он энергетическим, если угодно, шестым чувством воспринимает родительское информационное поле. «Разговор» родителей с ребенком идет на психоэнергетическом языке – языке прикосновений, жестов, взглядов, улыбок, запахов, звуков, красок и пр. Но начинается все это с энергетических посылов родителей и энергетических восприятий детьми. Научившись в младенчестве воспринимать энергию добра, подросший ребенок, а потом и взрослый человек будет жить в мире добрых энергетических посылов. Он будет чувствовать искренность и правдивость слов, отличать их от мыслей и дел негативных. Вот почему родители должны бережно относиться к чувствительной и легко ранимой душе ребенка, вот почему нельзя приучать его думать одно, говорить другое, а делать третье. Лицемерие, ложь, неискренность родителей больно ранят души детей, не защищенные от условностей жизни.

Все человеческое, как и все нечеловеческое, закладывается в семье. Воспитание, пущенное на самотек, многими родителями признаваемое правильным, способствует пробуждению в ребенке нежелательных качеств и свойств. Не все родители знают, что в каждом человеке изначально сосуществуют и небо, и ад. К каким склонностям родители приложат свои усилия, те и проявятся. Именно под влиянием родительской педагогики созидательное или разрушительное начало становится сущностью человека. Родители должны быть примером поведения и образцом жизни для своих детей.

В первые три года жизни в семье пишется *сценарий жизни* человека. Об этих самых важных годах в жизни человека много ценного говорит Эрик Берн. Сценарий, по его представлению, – это постепенно разворачивающийся жизненный план, который формируется в раннем детстве под непосредственным влиянием родителей. Их психологический импульс с большой силой толкает человека вперед, навстречу судьбе, часто независимо от его сопротивления или свободного выбора. Данный сценарий жизни предполагает наличие следующих составляющих: 1) родительские указания; 2) подходящее личностное развитие; 3) решение в детском возрасте; 4) действительную «включенность» в какой-то особенный метод, несущий успех или неудачу; 5) убежденную установку или вызывающую доверие убежденность.

Жизненные сценарии пишутся под воздействием разных сил: родительское программирование, течение жизни, влияние судьбы, свободные устремления. Но все-таки родительское программирование, включающее в себя и родовой сценарий (т.е. все, что случилось во время родов), и имена и фамилии, которыми награждаются младенцы, и кормление ребенка и т.д., важнее всего.

Подобное воспитание показывает, как формируется первоначальный каркас сценария, по которому будет жить человек. И это делается при условии, что ребенок рождается свободным, но очень скоро теряет свободу. Здесь уже закладывается будущее победителя либо неудачника. Нередко уже в ясельном возрасте очевидно, кто управляет ситуацией – мать или ребенок. Мы вольно или невольно формируем своих детей в их самые пластичные годы, не задумываясь над тем, что написанный с нашей помощью сценарий станет *вечным проводником по жизни нашего ребенка*. Устраниться от создания сценария не удастся, поскольку любой наш шаг, мысль, действие скажутся на образе жизни ребенка – Принца или Лягушки.

Если семья – это лаборатория, в которой создается будущее детей, то какой же она должна быть, чтобы создать модель одаренного человека? Сколько в ней должно быть радости, благодати и святости? Сколько в ней должно быть любви? И что должно содержаться в этой любви?

«Да разве мы не любим детей своих?» – воскликнет кто-то из родителей. И он по-своему будет прав. Действительно, как только родился ребенок, мы, родители и родственники, готовы для его благополучия и здоровья сделать все, что угодно. Мы не отходим от его кроватки, соблюдаем режим кормления, ласкаем, выполняя родительские обязанности гигиенического плана. Младенец подрастает – и мы тут как тут со своими пришепетываниями, эпитетами и сравнениями. Растет – мы даем советы, управляем его первыми шагами, удерживаем от ошибок, командуем, приказываем, наказываем. Вырастает, идет в школу – помогаем выполнять уроки, изготавливать что-то своими руками и пр.

Но когда же начнется истинное воспитание? Когда мы вместе приготовим еду, порисуем красками, покормим птиц, польем цветы, поможем маме? Всю неделю мы на работе, в воскресенье мы отдыхаем, а ребенку говорим: иди поиграй, найди себе занятие, не топчись под ногами. Но когда же мы научим его тому, что умеем делать сами? Ребенок должен включаться в жизнь, ему нравится многое делать самому. Не мы ли отбиваем ему желание быть деятельным? Не мы ли, торопясь на работу, натягиваем колготки на двенадцатилетнего ребенка, а потом удивляемся: «Откуда ты взялся такой ленивый»? На самом деле ленивый не он, а мы, родители.

Многие ли из нас научились вместе с ним игре на музыкальном инструменте, выявили свое умение рисовать, фотографировать, сажать цветы? А ведь ребенок – самое трудолюбивое, самое активное и самое одаренное существо. Он целый день в делах и заботах, он ни на минуту не оставит начатое дело, пока не появится более интересное. Кто из нас, воспитателей, заметил это трудолюбие и помог войти в привычку, а потом и в навык?

От родителей зависит энергетическое поле, которое окружает ребенка. В одних случаях оно радостное, раскрепощенное и свободное от наставлений и приказаний, в других – запугивающее, оскорбляющее, унижающее человеческое

достоинство, когда он должен быть тише воды, ниже травы, не бегать и не прыгать. А где же жизнь? В чем ее прелести и ее проявления?

Так и создается то поле, которое можно обозначить понятием «семейный дух». И не надо искать сценарную жизнь по Берну, достаточно ощутить этот дух, чтобы понять, кто может вырасти в той или иной семейной обстановке.

Легко ли общаться с одаренным ребенком? Едва ли! Любой его шаг, любое действие – это неожиданность, необычность, нестандартность. Как быть? Легче всего поставить в угол, наказать, лишить свободы действия, сняв с него ботинки, предметы одежды или взяв в руки ремень. Только при этом следует подумать: куда деваться его необычности, его одаренности? Затаиться, затихнуть, а потом выплеснуться со всей силой на растущие в переулке деревья, на домашних животных, окна соседей, одежду младшего товарища по несчастью? Вот где нужна семья! Вот где должна проявиться гениальность родителей, родственников!

Однако нужно обладать еще одним уникальным родительским свойством – *признавать ребенка человеком*. Необходимо прежде всего предоставить ему свободу, и он должен с детства научиться ею пользоваться. Не той свободой, которая равносильна безумию, направленному на разрушение и вредительство, а той, которая связана с проявлением внутреннего мира ребенка, его творческих потенций и созидательных мотивов. Они у него есть, точно так же как есть и задатки негативного, разрушительного свойства. Негативное ребенок будет делать втайне от других, скрытно и незаметно. Положительное деяние начинается, быть может, с подсказки самого ребенка, выраженной в несмелой фразе: «Папа, порисуй немножко со мной». Это самый важный воспитательный прием в развитии родительской, а потом и детской одаренности.

Проблема семьи и детства бесконечна. И чем больше удается в нее погрузиться, тем больше открываются глубины, до которых до сих пор не доходила научно-теоретическая мысль. И если сегодня в воспитании ребенка некоторые педагоги усматривают ведущую роль школы, общества, улицы, то тем самым они отходят от значимости семейного воспитания. Они считают, что восемь лет (дорожного и дошкольного детства) – малозначачий период жизни. Однако это первая и очень существенная ошибка, устранить которую нельзя в течение всей дальнейшей жизни.

Очень важно определить принципы, руководствуясь которыми семья может восполнить некоторые недоработки в воспитании ребенка. Прежде всего семья должна строить свои житейские принципы на основе *любви*, без святости которой невозможно воспитание чистых душой и светлых духом детей. Любовь как принцип не может быть заменена ничем иным. Она способна решить самые трудные проблемы и изъяны в индивидуальной психике ребенка. Только в тех случаях, когда дети не знают и не ведают, что такое любовь, возникают трудности с индивидуальными, коллективными формами жизни, трудолюбием, нравственностью и т.д.

Следует признать, что ребенок – это неповторимость и самобытность. Он имеет право на свое собственное лицо, непохожее ни на какое другое. Надо научиться принимать ребенка таким, каков он есть, дать ему право на неординарность, не подгоняя ни под свои, ни под «идеальные», сочиненные святошами и ханжами нормы и стандарты.

Кроме этого, важно помнить о *половых различиях*, т.е. не делать из детей среднеполых существ, обязанных быть похожими друг на друга во всем. Мальчики – это хорошо развитое физическое тело, но слабая эмоционально-чувственная сфера; девочки, наоборот, – это сильная чувствительность и духовность, но слабая телесная структура. А так как духовная и астральная системы являются главными, то получается, в отличие от устоявшейся традиции, что девочки – это сильный пол, а мальчики – слабый. Воспитание должно быть *раздельным* и непременно в нем следует учитывать особенности пола: для мальчиков приоритетно физическое воспитание, для девочек – духовное. Особенно это важно в первые три семилетия жизни.

В связи с половыми различиями надо учитывать и *возрастные особенности*, т.е. на каждой возрастной ступени выделять то природное свойство, которое доминирует в это период над другими. У мальчиков детство – движение, отрочество – чувственная сфера, юность – интеллект, возмужание – духовность. У девочек, наоборот, детство – духовность, отрочество – интеллект, юность – действие, возмужание – телесность.

Никогда не следует забывать об *индивидуальных особенностях*, позволяющих говорить об одаренности и талантах. Каждый человек награжден своей долей талантов, и он должен получить право на продвижение, на восхождение к вершинам своей данности. Семья, общество, государство обязаны создать условия для развития его индивидуальных творческих возможностей. И не потому, что это кому-то нужно, а потому, что это данность индивида и он должен эту данность довести до высшего уровня.

Отношения между членами семьи должны строиться одновременно на принципах *уважения* и *требовательности*. Родители привычно считают детей маленькими и потому плохо разбирающимися в жизни, даже не догадываясь, что души наших детей, а тем более внуков иной раз гораздо старше, чем наши. А если они старше, значит, и более развитые, с большим накоплением энергетических запасов, которые составляют духовные силы. Всегда должны присутствовать уважение к человеку, учет его возможностей и восхищение теми Силами, которые подготовили душу ребенка к исполнению Божественной миссии. Уважительное отношение к ребенку поможет вырастить в нем истинно человеческое существо, достойное его назначения – творца жизни и продолжателя эволюции. Не раба следует растить, а индивидуальность со своими потенциями и возможностями, творческую личность и продолжателя рода. Неужели отец, унижающий достоинство своего ребенка, не хочет, чтобы его внуки и правнуки были достойными людьми? А если хочет, зачем же превращать царя Природы в «лягушку» и неудачника?

Однако уважение неотделимо от требовательности. Человек, приученный с детства к исполнительности и дисциплине, не тратающий безрассудно свои силы, время и энергию на пустое и бездарное дело, сам понимает вред такого времяпрепровождения.

Атрибутами воспитания (в примитивном его значении) являются наставления, распеkania, запреты и приказания как форма и способ управления детьми. Многие родители этими приемами пользуются всю жизнь, считая, что это и есть воспитание. Однако самый главный воспитательный метод (и средство) – *пример старших*. Это главный метод народной педагогики. Включи умело ребенка в сферу своей деятельности, покажи образец активности, стань ему примером – и

больше ничего не надо делать, чтобы на выходе получить результат – воспитанность ребенка, образованность юноши, гражданственность взрослого. Лень, безалаберность, верхоглядство и беспринципность идут от родителей. Стать примером поведения и образцом отношения к детям, к родителям, к Родине – вот и вся народная воспитательная премудрость.

При создании семейных традиций следует взять на вооружение еще один привычный и важный принцип воспитания – *игру*. Правда, педагогика не очень вникает в суть этого понятия. На самом деле, игра – это акт, всегда имеющий в виду скрытый мотив – *наличие выигрыша*. Это относится и к спортивным играм, и к карточным, и к компьютерным. В них всегда присутствуют хотя бы крупницы нечестности, обмана, драматического исхода. Дети нередко так обучаются играм, что хитро и умело обманывают родителей, учителей, друг друга, исполняя какую-то ролевую партию. В остальных случаях, когда идет речь об играх как способе воспитания, следует осуществлять те или иные *процедуры, ритуалы, времяпрепровождения*, безвредные, но значимые в воспитательном плане. Причем, по мнению Э. Берна, процедуры бывают успешными, ритуалы – эффективными, а времяпрепровождения – выгодными. В отличие от игр, они не содержат конфликтного порога, но возможен дух соревновательности с захватывающим, но не драматическим исходом.

Замечено, что виды деятельности, заложенные в процедуры, ритуалы и времяпрепровождения, могут носить воспитывающий характер. А те игры, которые приносят дух преднамеренности, предсказуемости исхода, определенности действия, приносящие выгоду победителю, лучше всего оставить для другого случая.

А.С. Макаренко одним из принципов воспитания считал оптимизм, или *мажор*, как способ жизнедеятельности и отдельного человека, и целого коллектива, в том числе семьи, которая представляет собой первичную ячейку общества. Чувство уверенности в значимости своей персоны, чувство защищенности от несправедливости, чувство веры в добрую расположенность к тебе, чувство равновесия в отношениях со всеми членами семьи, чувство права на ошибку и чувство радостной приподнятости духа – это и есть идеальное состояние семьи, в которой ребенок занимает соответствующую его статусу позицию.

Общеизвестна такая воспитательная категория, как труд. Включение ребенка в посильный *семейный труд* – проблема, обусловившая многие другие воспитательные воздействия и ставшая для любого воспитателя исходной позицией всестороннего развития человека. И все же, несмотря на такую уверенность в воспитательной роли труда, а тем более совместного семейного труда, приходится вновь и вновь акцентировать внимание на действенности этого принципа воспитания. Вызывает порой недоумение: почему все – и педагоги и родители – прекрасно знают о значении труда в деле воспитания, однако не приходится говорить о его всеобщности, а его распространенность явно оставляет желать лучшего. При этом данный принцип – один из наиболее значимых в деле воспитания одаренных детей. Только через труд в разных его формах возможны реальная диагностика и проявленность индивидуальных детских способностей, дарований, талантов. Без труда, без включенности в общее дело дарование никогда не будет выведено из внутреннего состояния во внешнее.

Творческие виды деятельности детей – еще один значимый принцип в развитии одаренности. При этом по сравнению с принципом семейного труда он более значим, поскольку проявляет любые виды одаренности. Уже в детстве может пробудиться как репродуктивное, так и оригинальное творчество. Заметить их, направить в нужное русло, создать условия для самовыражения ребенка, погрузить его в обстановку творческого напряжения, усилить его интерес и работоспособность, поощрить на творчество – это и есть назначение семьи.

Говоря о семье, подмечая ее воспитательные возможности, учащиеся школ и студенты обычно говорят о родительской семье, в которой они сами живут, но не моделируют ту семью, которую будут сами создавать и в которой будут воспитываться уже их дети. Затруднение возникает из-за того, что сценарий жизни ими уже написан, они уже прошли ступени своего воспитания. Вот почему очень важно закладывать творческие, трудовые, мажорные тональности семьи в те годы, когда дети испытывают первые толчки, позывы своего индивидуального дарования.

Значение семьи безгранично, всеохватно и всемогуще. От гармонии семьи зависит гармония человека и общества в целом. На эту взаимосвязь семьи и государства указывала Е.И. Рерих: «Благосостояние и благополучие государства покоятся на прочных устоях семьи». В учении «живой этики» она утверждает, что семья является прообразом государства. И это тысячу раз верно!

И пусть услышат сказанное выше те, от кого зависят как положение современной российской семьи, так и воспитание одаренных детей, – воспитатели, учителя, пастыри церквей, деятели культуры, чиновный люд!

Список использованной литературы

1. Айванхов, О.М. Посвященческая педагогика. Кн. первая [Текст] / О.М. Айванхов. – М. : ПРОСВЕТА, 2002.
2. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст] / Э. Берн. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001.
3. Еремкин, А.И. Школа одаренности [Текст] / А.И. Еремкин ; ЕГУ им. И.А. Бунина. – Елец, 2009.
4. Ибука, М. После трех уже поздно [Текст] / М. Ибука. – М. : Знание, 1992.

Е.А. Репринцева

ТРАНСФОРМАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ИГРЫ В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ КУЛЬТУРЕ ¹

Анализируются аксиологические основания игры, дается ответ на вопрос: когда общество начинает приписывать игре ценностные свойства? Характеризуются наиболее значимые и положительные свойства игры, проявляющиеся в процессах образования, развития, воспитания. Раскрывается сущность каждого типа ценностей, особенности их формирования и проявления в игровой деятельности. Прослеживается динамика ценностей-целей в разных возрастных группах. Характеризуются ценности-средства как свое-

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ 09-06-72603 а/ц.

образный механизм единения и сплочения играющей команды. Уточняются понятия «ценность игры», «привлекательность игры». Выясняются причины перехода положительного значения игры в отрицательное, трансформации игры из ценности в антиценность.

аксиология, развитие, ценность, ценности, антиценность, игра, игровая культура.

Приступая к рассмотрению аксиологического статуса игры как феномена современной молодежной культуры, необходимо остановиться на характеристике основных понятий, к которым мы будем обращаться. В числе наиболее употребляемых – понятия «ценность», «ценности» и «аксиология».

Ценность представляет собой термин, используемый в философии и социологии для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных объектов и явлений, отсылающих к миру должного, целевого, к смысловому основанию, абсолюту.

Ценности задают одну из возможных предельных рамок социокультурной активности человека (любого другого социального субъекта)¹.

Аксиология – философская дисциплина, исследующая ценности как смыслообразующие основания человеческого бытия, задающие направленность и мотивированность человеческой жизни и деятельности, – оформилась в самостоятельную отрасль научного знания в конце XIX – начале XX века, вобрав в себя достижения философии в ходе ее исторического развития. Основной вопрос аксиологии – это вопрос «об условиях возможности оценок, имеющих «абсолютное значение», их критериях и соотносимости разных систем ценностей между собой». Основная задача аксиологии заключается в «анализе того, как возможна ценность в общей структуре бытия и как она соотносится с миром наличного бытия, с данностями социума и культуры (как ценности, будучи обращены к человеку, реализуются в действительности)»².

Исследуя аксиологические аспекты игры, мы попытались выявить те моменты в истории человечества, которые знаменовали собой начало присвоения ей ценностных свойств, и определить возникающие в этой связи изменения в отношении к игре общества в целом. В связи с наметившейся тенденцией «игроизации» современной общественной жизни проанализируем место и роль игры в образовании, развитии и воспитании (ребенка, школьника, студента) с точки зрения аксиологической значимости. Исходя из утвердившейся в философии типологии ценностей определим их динамику в контексте смысловой значимости игры для детей разных возрастных групп.

Анализируя аксиологические основания игры, мы не можем не ответить на вопрос: когда игре начинают приписывать ценностные свойства? Отправной точкой своих рассуждений мы взяли тезис С.Ф. Анисимова о том, что предмет, по своей природе не обладающий необходимыми для человека качествами и свойст-

¹ Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск : Изд-во В.М. Скакун, 1998. С. 798.

² Там же. С. 15.

вами, не может стать для него ценностью¹, исходя из которого мы попытались определить моменты в истории общества, когда игра начала наделяться важными для человечества свойствами.

Впервые на игру как явление привлекательное и значимое обратил внимание Аристотель. Развлечения и игры для взрослого человека, с точки зрения философа, – вид отдыха, необходимого для восстановления добродетельной или созерцательной деятельности². Несколько иная ценностная характеристика игры представлена Аристотелем в его «Политике», где он отмечает, что воспитательные цели общества должны включать в себя наслаждение и пользование досугом, чтобы граждане могли совершать все необходимое, полезное и прекрасное³. В учении Аристотеля встречаются попытки эстетизации, этизации и даже утилизации игры. Рассматривая ее как средство восстановления сил, он в то же время выделял в проблеме игры два полюса – позитивный и негативный. Последний Аристотель связывал с играми-развлечениями, доходящими до проявления порока и противостоящими естественной природе человека. Подобные игры вызывали у него нравственное негодование. Позитивное значение игры он связывал не только с отдыхом, восстановлением сил и детскими забавами, но и с гармонией, ритмом, красотой.

В Древних Афинах жизнь созерцательная, праздная считалась более престижной для свободного гражданина. В Древнем Риме же досуг ценился мало и считался второстепенной частью жизни граждан. В эпоху Возрождения значение досуга по сравнению с практической деятельностью возрастает, теоретическое подтверждение чему мы находим у Лоренцо Вала и Никколо Николи. В эпоху Реформации дело снова становится основой человеческого существования, досуг же, а вместе с ним и игра, считается недостойными гражданина и отца семьи времяпрепровождением. В конце Нового времени возрастает, по выражению К. Маркса, «ценность свободного времени» и значение досуга, который наполняется разнообразными играми – спортивными, азартными, карнавальными, этническими и т.п. Новейшая история продемонстрировала миру примеры оптимального сочетания в жизни делового человека практической и досуговой деятельности. Организация досуга стала более разнообразной и насыщенной. Массовое распространение получили спортивное движение и разнообразные спортивные игры в молодежной среде. Заметно возросла роль игры и романтики в детских и юношеских общественных организациях. В конце XX столетия наметилась тенденция «игроизации» общественной жизни, которая постепенно усиливается и приводит к тому, что жизнь значительной части современной молодежи «превращается в игру, развлечение – во времяпрепровождение и трату»⁴.

Науке известны крайне полярные взгляды на игру. Й. Хейзинга, например, характеризовал игру как источник порождения красоты, что делает очевидной ее ценность для культуры⁵. Противоположная точка зрения у Б. Комо-Кру, который

¹ Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М. : Мысль, 1988. С. 51.

² Аристотель. Этика. Политика : в 4 т. М. : Мысль, 1983. С. 143.

³ Там же. С. 617.

⁴ Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М. : ПЕР СЭ ; СПб. : ИМАТОН, 2000. С. 39.

⁵ Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М. : Прогресс . Академия, 1992. С. 63.

считает, что игра «в той же степени противоположна работе, как потерянное время – времени, проведенному с пользой. Игра ничего не создает – ни товаров, ни произведений искусства. Она по сути своей – бесплодна»¹.

Истинную ценность игры Джон Фаулз, английский философ и писатель, видит в возможности получения человеком личного удовольствия, но вместе с тем игра удовлетворяет человеческие потребности в самореализации, самоутверждении, самоактуализации в виртуальном мире, что может быть по той или иной причине невозможно в мире реальном². Философом открыта еще одна аксиоматичная, на наш взгляд, ценностная характеристика игры – ее *правила*, без которых игры как таковой просто нет и быть не может.

Таким образом, привлекательность игры для одних заключена в удовольствии и наслаждении, вызывающих положительные эмоции и чувства, для других она есть средство доказательства своего превосходства, демонстрации силы, выносливости, упорства в достижении цели.

На фоне существовавших ранее и уверенных шагов вперед, совершаемых философской аксиологией в XIX – начале XX веков, стала активно развиваться и педагогическая аксиология. Как новая отрасль педагогики она складывается к середине XX века и сегодня представляет собой науку о ценностях образования, науку, изучающую систему значений, норм, установок, идеалов, регулирующих взаимодействие в образовательной среде и формирующих соответственные стороны личности, а также природу ценностей образования, их базовые функции, взаимосвязи и взаимодействие. Систему ценностей педагогической антропологии составляют социокультурный опыт человека, нравственные и моральные нормы и установки, свойства и качества личности, проявляющиеся в ее отношениях к людям, природе, самой себе.

Обратимся к некоторым наиболее значимым, на наш взгляд, идеям классической философии, определенным образом смыкающимся с аксиологией игры. Д. Дьюи (1859–1952), например, считал, что ценность рождается и не может существовать как свойство предметов или явлений независимо от той деятельности людей, в которую вовлечены эти предметы»³, а формой реализации ценностей является человеческая жизнь, предполагающая сознательное руководство и воспитание⁴. Д. Дьюи относился к ценности не просто как к объекту интереса, а как к результату деятельности человека, его опыта. Вместе с тем он подчеркивал социальный характер интересов человека, включенных в опыт, образующих ценность.

Считая ценности порождением социальной сознательности, Э. Дюркгейм (1858–1917) видел их «объективность» в их же социальном характере. Он связывал ценности с «коллективным сознанием», придавал большое значение ценностно-нормативной интеграции общества.

Российская психология (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) обосновывает неоспоримую важность и значимость игры в онто-

¹ Комо-Кру Б. Учебно-воспитательный потенциал африканской концепции игры // Перспективы. 1987. №. 4. С. 103.

² Фаулз Дж. А. М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. С. 304–305.

³ Прозерский В.В. Проблемы ценности и оценки в философии Д. Дьюи // Проблема ценности и философии : сб. М. ; Л., 1966. С. 173.

⁴ Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М. : Совершенство, 1997. С. 20, 23.

генезе наряду с учением и трудом. Игровая деятельность, совокупность ее функций и механизмов организации и управления как никакая другая позволяет эффективно решать задачи образования учащейся молодежи. Н.Т. Апиян, Н.Т. Казакова, В.А. Разумный, Л.Т. Ретюнских и другие оценивают игру как предпочтительный и любимый вид деятельности современного ребенка, отвечающий его естественному состоянию.

Для того чтобы конкретизировать ценностные аспекты игры в образовании, развитии и воспитании, необходимо остановиться на характеристике наиболее значимых и положительных ее свойств, проявляющихся в этих процессах.

В образовании игра рассматривается как средство свободного самовыражения человека, создающее максимальные условия открытия миру потенциальных возможностей ребенка, его «природных сущностных сил». Прагматическую ценность игры в образовании обуславливают такие ее свойства, как информативность, коммуникативность, репрезентативность, состязательность, добровольность, креативность. Более всего ценен воспитательный потенциал, который имплицитно включен во все свойства игры. Игра способна универсализировать воспитательные функции образования. Вовлекая в свое пространство субъекты познания, игра выступает как побудительная, производительная и продуктивная сила. Значимые педагогические качества игры способны не только «производить», но и «воспроизводить» человека со всеми его «сущностными силами». Кроме того, она имеет своей целью реализацию творческих возможностей личности, актуализацию ее задатков, способностей, интересов.

Игра создает условия для познания окружающего мира, адаптации процесса познания к индивидуальным особенностям ребенка, обеспечивает ситуацию успеха, атмосферу свободы, непринужденности, комфорта, она устанавливает интеллектуальное и психосоматическое равновесие, часто нарушаемое в реальной жизни или познавательной деятельности ребенка. Синтез игры и учения создает условия для интериоризации внешнего знаниевого опыта во внутренний, перевода абстрактного в конкретное, идеального в реальное, субъективного в объективное, следовательно, игра придает управляемой учебно-познавательной деятельности самостоятельный характер. Самодеятельность оценивается еще и как сущностное, значимое свойство игры. Человек играющий всегда есть человек самостоятельный, и цель игрового обучения состоит в формировании и воспитании самостоятельной, творческой личности.

Исследователи феномена игры обращают внимание и на те ее особенности, которые выходят на решение задач воспитания. Это прежде всего свобода выбора, предоставляемая человеку в игре. Эта свобода для человека имеет субъективный, абсолютный характер и несовместима, с его точки зрения, ни с какой внешней необходимостью. Никому не удастся заставить играть человека безотносительно его личного желания¹. Уважая свободу выбора разнообразных форм игры как в воспитании, так и в обучении, педагог должен лишь направлять ее, не подавляя свободу, не лишая человека ощущения этой свободы, учитывая его возрастные особенности и возможности.

Способность игры вызывать целый спектр чувств и переживаний усиливает ее аксиологическую значимость. Радость победы, удовлетворенность результа-

¹ Разумный В.А. Эстетическое воспитание: сущность, формы, методы. М. : Мысль, 1969. С. 120.

тами игры, наслаждение от проявления способностей и творчества являются той чувственной атмосферой, которая всегда значима для человека, а значит, и ценна, поскольку заставляет его вновь и вновь обращаться к ней, стремиться к новым переживаниям и впечатлениям.

Не менее значим и активно-творческий характер игры. Независимо от вида, типа, формы организации и игровой ситуации, она всегда сопряжена с выдумкой, изобретательностью, творчеством, апеллирующим к потенциальным возможностям каждого игрока. Игра неслучайно признается одним из «результативнейших путей развития всех способностей человека через побуждение его к творчеству»¹.

Ценность игры заключается и в том, что в ее содержании находят отражение разнообразные виды человеческой деятельности, реализующие определенные способности личности. Особое значение в этом плане имеет тот факт, что в игре создаются условия для проявления способностей к труду, к творчеству, взаимодействию, сотрудничеству, сопереживанию, соучастию, т.е. таких способностей и качеств личности, которые имеют значение в любых других видах деятельности. Более того, формирование социально ценных качеств личности напрямую связано с формированием и совершенствованием социокультурного опыта личности, перенесением его в широкую сферу социально ценной деятельности. Каждая игра ориентирована на определенный результат, достижение которого предполагает активизацию воли, преодоление самого себя в поединке, соревновании, состязании (в силе, выносливости, смекалке, ловкости). Без преодоления самого себя, без волевого усилия невозможна ни одна игра – от самой простой сюжетно-ролевой «дочки-матери» до самых сложных интеллектуальных и спортивных игр. Тренировка воли, развитие волевых качеств личности имеют значение для их будущего переноса в другие жизненные ситуации.

Игра способна воспитывать гражданские чувства человека, нормы поведения в социуме, систему отношений к жизни, жизненную позицию. В этом смысле игра выступает оружием обоюдоострым: с одной стороны, формирует чувство патриотизма, стремление во что бы то ни стало защитить слабого и незащищенного, свою территорию, свой народ, а с другой стороны, может формировать ненависть к представителям других этносов (как в «играх современных патриотов», когда проигрываются «зачистки», воспроизводятся сюжеты «необъявленных» войн, разжигающие чувство вражды и ненависти между народами). Практике воспитания известны и другие игры, целенаправленно формирующие и развивающие чувство долга, ответственности, человечности, возвышающие личность в собственных глазах, ориентированные на социально-ценные цели и виды деятельности. Известны попытки возрождения игровых операций «Тимура и его команды», гуманитарные акции «Малышок» и пр.

В.А. Разумный обращает внимание на значение акциональных и реакционных переживаний человека в игре. Игра, по его мнению, всегда представляет собой действие, в которое вовлечены играющие, в первую очередь испытывающие акциональные переживания, наслаждающиеся процессом игры, элементами и результатами соревнования, упражнением способностей. Как сопутствующие для них характерны и реакционные переживания. Люди, желающие играть

¹ Разумный В.А. Эстетическое воспитание... С. 121.

вместе, стремятся избрать игру, интересную всем, отвечающую их интересам и потребностям, но ориентированную на новые, возникающие интересы и отличающуюся от всех тех, в которые они играли прежде, поскольку она обещает новые эмоции, переживание новых ощущений, достижение новых результатов¹.

Игра – одна из форм существования детской и молодежной субкультуры. А.Н. Леонтьев характеризовал игру как школу произвольного поведения, школу морали в действии. Д.Б. Эльконин считал игру средством свободного моделирования социальных отношений, которые видел ведущей деятельностью ребенка по совершенствованию собственного поведения и управлению им. Все виды и типы игр – групповые, традиционные, подвижные, развивающие, дидактические, познавательные, интеллектуальные и пр. – имеют огромное значение.

Современный исследователь детской субкультуры в России В.В. Абраменкова отмечает, что традиционная игра – не просто воспроизведение детским сообществом исторически сложившихся отношений взрослых, а переосмысление им этих отношений и определение своего самобытного места в мире². В этом-то и заключается самоценность игры, ее способность подтолкнуть ребенка к осознанию и переосмыслению опыта, накопленного человечеством, к трансформации, усовершенствованию этого опыта и передаче его последующим поколениям.

Каждый вид человеческой деятельности обладает системой ценностей, выступающих критериями оценки окружающего мира в виде стереотипов, правил, норм, идеалов, установок, формальными и неформальными регуляторами человеческой жизни. Одним из таких видов деятельности является игра. Игре присуща система ценностей, ценностных отношений, оценок поведения и деятельности ее участников. В определении системы ценностей игровой деятельности мы придерживаемся сложившейся в философии современной типологии, согласно которой ценности дифференцируются на ценности-цели, ценности-средства (инструментальные ценности) и ситуативные ценности. Кроме того, выделяются ценности признанные (институционализированные), к которым человек может как стремиться, так и не стремиться, непризнанные, но действительные и потенциальные. По объекту направленности различают ценности направленные на себя, на других, на предмет, на Бога и т.д.³.

Попытаемся раскрыть сущность каждого типа ценностей, особенности их формирования и проявления в игровой деятельности.

Ценности-цели, на наш взгляд, являются исходным, стартовым моментом в процессе становления системы ценностей играющего человека. Они выступают своеобразным ориентиром, согласно которому действует в игре каждый игрок и вся команда. Следовательно, ценности-цели можно подразделить на индивидуальные (направленные на себя) и коллективные (направленные на других). *Индивидуальные ценности-цели* определяются каждым субъектом в соответствии с уровнем его интеллектуального, социокультурного и возрастного развития. Интересы и потребности каждого субъекта отражаются в выборе игровой роли, определенных способов взаимодействия, в определении стратегии и тактики игры.

¹ Разумный В.А. эстетическое воспитание...

² Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2000. С. 95.

³ Новейший философский словарь... С. 799.

Индивидуальные ценности-цели зависят от стремления индивида к самосовершенствованию, овладению способами взаимодействия в коллективе играющих, обогащению игрового опыта. Индивидуализм ценностей-целей может проявляться и в стремлении индивида к лидерству, к власти, к подчинению своей воле воли других. Такие ценности-цели могут быть оправданы, если они имеют социальную значимость, в противном же случае эгоистическая индивидуализация ценностей-целей может иметь негативный характер для личностного развития человека.

Коллективные ценности-цели определяются возрастом играющих, общностью интересов, отношением к видам деятельности, имеющим для них значение. Коллективные ценности-цели имеют место лишь в сформировавшемся коллективе, в коллективе единомышленников, объединенных общей идеей и стремящихся к определенной цели. Коллектив сам выступает интегратором идей, а следовательно, и целей своей деятельности. Коллективная игра, ориентированная на социально значимые цели, социально ценные виды и способы взаимодействия, выступает своеобразным механизмом формирования коллективных ценностей-целей.

Можно проследить динамику ценностей-целей в разных возрастных группах.

Младшие школьники, определяя ценности-цели игры, исходят из собственных потребностей и интересов, ориентируясь на социальное окружение. Ценности-цели в этом возрасте определяются стремлением школьника к демонстрации собственного опыта и признанию в коллективе как хорошего, опытного игрока, к реализации своих творческих способностей. В играх младших школьников чаще всего проявляется стремление к подражанию сильной личности – учителю, отличнику, ловкому и спортивному игроку. Копирование младшим школьником поведения и действий учителя сменяется идентификацией себя с учителем, что позволяет осознанно относиться к выполнению своей игровой роли, не бездумно копируя поведение других, не слепо подражая им, а выбирая самое ценное, социально значимое, важное как для индивида, так и для всего детского коллектива.

Ценности-цели школьников-подростков определяются чаще всего их стремлением к самоактуализации, проявлению и демонстрации своих умений, способностей, дарований. В этом возрасте ценности-цели иногда носят узкоэгоистический характер, что сказывается на ходе, характере игры и ее результатах. Обнаруживается стремление подростков к абсолютной самостоятельности в выборе целей игры, в определении ее смысловых приоритетов. Они стремятся подражать сильной личности – волевой, способной подчинить себе команду, а порой и волю ее участников.

Известно, что у подростков происходит переоценка всей системы ценностей и ценностей-целей, в частности. Стремление к независимости и самостоятельности приводит к тому, что подростки уходят «в себя», создают свой «виртуальный» мир, что и становится в этом возрасте своеобразной ценностью-целью. Данный процесс усугубляется и глобальной информатизацией общества, доступностью для большинства подростков «виртуального» компьютерного мира. Эгоцентризм ценностей-целей носит зачастую пагубный характер, уводящий современного подростка от реальности окружающего мира, стимулируя его стремление к уединению.

Вместе с переоценкой индивидуальных ценностей-целей переоцениваются и коллективные ценности-цели, суть которых определяется в первую очередь сис-

темой доминирующих социальных потребностей и интересов подростка. Стихийные объединения на основе приверженности к социально-искаженным идеям (это очень четко прослеживается в деятельности такого объединения, как «Скинхеды») формируют систему ложных ценностей-целей, ведущих к национальной нетерпимости, подростковой агрессивности.

В юношеском возрасте вновь происходит переоценка как индивидуальных, так и коллективных ценностей-целей. С одной стороны, осознанное отношение к собственным поступкам и своему месту в социальной группе оказывает благотворное влияние на содержание ценностных ориентаций и приоритетов юношества, с другой – стремление к подражанию обеспеченным, социально успешным людям, ведущим безмятежный образ жизни, приводит к тому, что старшеклассник или начинающий студент оказывается перед выбором – быть образованным и бедным или плохо образованным, но богатым.

На этом возрастном этапе с еще большей силой проявляется стремление юношества доказать и всем, и себе свою способность преодолеть самого себя. Но, вместе с этим, выделяется незначительная группа молодежи, состязающаяся в силе интеллекта, стремящаяся к познанию, самосовершенствованию, расширению своего кругозора.

Ценности-цели взрослых людей носят преимущественно утилитарный характер и определяются желанием заполнить или даже скрасить свой досуг, поэтому большая часть зрелых людей отдается во власть шахмат, домино, карт, кроссвордов, коллекционирования и пр.

Таким образом, ценности-цели определяются возрастом, потребностями и интересами индивида или группы индивидов, характером социальной группы или общности людей, их местом в социальной структуре общества и отношением общества к ним.

Ценности-средства (инструментальные ценности), на наш взгляд, также могут иметь индивидуальный и коллективный характер. Индивидуальные ценности-средства напрямую зависят от индивидуальных ценностей-целей, выдвигаемых индивидом. В игровой деятельности индивидуальные ценности-средства детерминированы, с одной стороны, интересом и значимостью игры для субъекта, а с другой стороны, тем, что игра является наиболее доступным и адаптированным средством достижения цели в любом возрасте. Так, посредством игры можно определить нравственную ценность поступка, сопоставляя его с индивидуальными представлениями о нравственности конкретного человека и теми установками, которые приняты в социуме. Индивидуальные ценности-средства определяются путем их соотнесения, сопоставления с общепринятыми. Кроме того, осознается практическая ценность способа деятельности, действия, игрового атрибута путем сопоставления его с максимумом целесообразности (эффективности, результативности) использования в игровой деятельности.

Игра способна предоставить образцы ценного – правила, нормы, идеалы, установки, традиции, которые вырабатываются и функционируют в общественном мнении, способны сформировать систему оценок, характерную для того или иного игрового коллектива, целого класса, социальной группы и социума. Следствием этого являются своеобразные «табу», ограничивающие индивидуализацию ценностей-средств и дающие простор для развития их коллективного потенциала. Ценности-средства, одобряемые социальной общностью, выступают своеобраз-

ным механизмом единения и сплочения играющей команды. Ценностное отношение к той или иной игре возникает лишь в тот момент, когда игроки включаются в игру, в систему ее отношений, позволяющих игроку самому оценить свое поведение, выразить удовлетворение или недовольство своим поступком и, в конечном счете, решить, совпадают или не совпадают коллективные и индивидуальные ценности-средства.

Ситуативные ценности потому и получили такое определение, что характеризуются как отдельный случай, они скоротечны и мимолетны. Ситуативные ценности могут иметь место только в конкретной игре, чаще всего в играх, которые называются «игры случая». Они сиюминутны или недолговечны, но могут влиять на поведение и действия игрока, на принятие им нестандартного решения и, как следствие, на исход игры. Ситуативные ценности могут задаваться как отдельным индивидом – сильной личностью, подчиняющей своей воле группу людей, так и группой игроков, объединившихся только на время, только для одной игры. Кроме того, ситуативные ценности не имеют определяющего значения в поведении и деятельности людей в других ситуациях и не могут быть использованы как социально ценные ориентиры их поведения.

Для уточнения характеристик аксиологического аспекта игры необходимо «развести» понятия «ценность игры» и «привлекательность игры». Игра, на наш взгляд, не может приобрести статус ценности одномоментно, вначале она лишь привлекает внимание, вызывает интерес. Попытаемся определить сущностные характеристики понятий «ценность игры» и «привлекательность игры» в сопоставлении:

Привлекательность игры	Ценность игры
привлекает внимание;	обладает положительными качествами;
пробуждает интерес;	имеют значение результаты и последствия игры;
завораживает интригой;	занимает важное место в жизни;
дает возможность проявить себя;	имеет личностный смысл;
расширяет сферу коммуникаций;	имеет приоритетное значение;
обеспечивает эмоциональный комфорт;	имеет признание в обществе.
создает «параллельный» игровой мир;	
позволяет преодолеть самого себя.	

Выделенные нами сущностные характеристики привлекательности и ценности игры позволяют прогнозировать процесс перехода одного ее качества в другое и наоборот. Но прежде всего игра привлекает внимание человека, пробуждает его интерес к себе, который усиливается игровой интригой. Привлекательность игры обеспечивается возможностью проявления личностных способностей и творческих склонностей, организаторских умений и навыков. Способность игры расширить сферу коммуникации, преодолеть барьеры общения, установить контакты с новыми людьми весьма актуальна в настоящее время – время самоизоляции и отчуждения человека. Если человек испытывает трудности в общении в реальном мире, он обращается к миру виртуальному, игровому, где снимаются все барьеры и преодолеваются трудности.

Высокая эмоциональность и положительное самочувствие человека в игре весьма для него привлекательны, так как в ней можно быть самим собой, радо-

ваться и грустить, плакать и смеяться. Важную функцию выполняет эмоциональное заражение, здоровый эмоциональный фон и климат игровой команды, стремящейся к поставленной цели. Обыденный, привычный в своих красках, событиях и отношениях мир может стать скучным. Возможность ухода в «параллельный» игровой мир очаровывает человека, погружая его в мир фантазий и грез, далеких от реальности, обещая ему новые впечатления, переживания, эмоции. В этом игровом мире человек может превзойти самого себя, преодолеть барьеры в общении, поведении, достичь «потолка» своих возможностей.

Если человек начинает наделять привлекательную игру положительными качествами (учит подчиняться правилам, соотносить свое мнение с мнением других участников, расширяет кругозор и сферу общения и пр.), то она постепенно приобретает для него ценностный смысл и ценностное значение. Однако наделяние игры положительными характеристиками еще не означает, что она стала для человека ценностью. Это длительный процесс, и прежде всего для человека должны стать значимыми результаты и последствия игры – такие, как обретение новых друзей, расширение кругозора, знаний, постижение радости сотрудничества и пр. Обогащение игрой внутреннего мира человека создает впечатление ее важности

и значимости в его жизни. Кроме того, игра должна приобрести личностный смысл, чтобы человек мог видеть в ней проявление своих достоинств и недостатков. Игра может открыть для него «зону его ближайшего развития», прогнозируя новые достижения и открытия, следствием чего является предпочтение игры другим видам деятельности, сопровождающим досуг человека. Игра наделяется социально значимыми и ценными свойствами и характеристиками в противовес пустой трате времени. Ценностный смысл игры усиливается в процессе возвышения ее значимости в обществе, когда ценностные аспекты игры сводятся к образованию, воспитанию и развитию.

Итак, «привлекательность игры» и «ценность игры» – понятия взаимосвязанные, причем первое предопределяет второе, готовит своеобразную почву для того, чтобы игра обрела ценностный смысл и значение для человека и общества. Однако возможен и обратный процесс – обретение игрой антиценностного смысла. Остановимся на этом явлении.

Напомним, что ценностями для человека являются объекты, предметы или их свойства, обладающие определенными полезными для него качествами. В философии понятие ценности рассматривается как свойство, близкое к понятию «значение», поэтому, говоря о значении определенного предмета, вида деятельности, качества или свойства личности, подразумевают ту роль, которую он играет в жизни человека, его деятельности и отвечает его потребностям, интересам и целям. Именно цель влияет на изменение значения предмета или деятельности, вследствие чего оно может быть положительным или отрицательным, более или менее важным и пр. Таким образом, значение предмета или деятельности напрямую связано с потребностями действующего субъекта и лишь потом – с его свойствами.

Конкретное значение определенного предмета, объекта, деятельности, их свойств проявляется в процессе взаимодействия, познания, установления связей с целью удовлетворения потребностей человека, реализации его интересов. Здесь определенным образом проявляется качество значения для человека – положи-

тельное или отрицательное, существенное или не столь существенное и удовлетворяет ли оно потребностям человека. Связь между предметом и субъектом деятельности, характеризующаяся с точки зрения значения первого для второго, в философии определяется как «ценностное отношение». «Поскольку в ценностном отношении важнее всего выявить возможность (или невозможность) удовлетворить с помощью того или иного предмета определенную потребность, постольку именно в рамках этого отношения данный предмет приобретает для нас положительное (ценность) или отрицательное (антиценность) значение, которое отражается в оценочном суждении, мнении или характере эмоциональных реакций (восхищение, отвращение и т.п.)¹.

Проведенное нами исследование прежде всего было направлено на выяснение вопросов: «Является ли игра значимой (ценной) для человека и какое место она занимает в его развитии, воспитании, образовании?» Апеллируя к приведенному выше тезису, попытаемся ответить еще на один не менее важный вопрос: «Может ли игра стать антиценностью? А если да, то при каких условиях?»

Антиценностью, согласно С.Ф. Анисимову, игра может стать тогда, когда она приобретет для человека отрицательное значение, которое отразится в его оценочных суждениях, мнениях и характере эмоциональных реакций (отвращении)². В этом случае прежде всего необходимо выяснить причины перехода положительного значения в отрицательное.

Результаты исследования и анализ эмпирических данных позволяют утверждать, что одной из таких причин является внутреннее неприятие личностью определенного типа игр, сопровождающееся негативной эмоциональной реакцией. Другая причина обусловлена позицией ребенка в коллективе играющих. Если ребенка не принимают или поручают ему второстепенные роли, то в результате у него формируется отрицательное отношение и к игрокам, не принимающим его, и к самой игре.

Длительные наблюдения за детскими играми позволили выделить еще одну причину, деформирующую ценностное отношение ребенка к игре, – устойчивый комплекс неполноценности, сдерживающий внутренние резервы личности и тормозящий его активность и стремление к игровой деятельности. Неловкость, неточность и скованность движений, медлительность, некоторая заторможенность раздражают участников игрового действия и тем самым способствуют проецированию на такого игрока стереотипа неудачника. Если этот стереотип вовремя не разрушить, у человека сформируется отрицательное отношение к игре.

Компьютерные игры стали сегодня очень популярными в молодежной среде, однако не каждый школьник или студент имеет возможность реализовать свои потребности в освоении стратегии и тактики компьютерных игр. В результате формируется негативизм по отношению к собственной несостоятельности, которая проецируется на игру, превращая ее в антиценность.

На ценностное отношение личности к игре оказывает влияние мнение одного человека или группы людей, в результате которого прежде привлекательная, интересная игра становится скучной и примитивной. Ценностная доминанта сменяется антиценностной, игра утрачивает для человека интерес.

¹ Анисимов С.Ф. Духовные ценности... С. 40–41.

² Там же.

Игровая индустрия преследует одну цель – насыщение рынка разнообразной продукцией (настольные игры, компьютерные игры, боулинги, бильярдные залы, казино и пр.) развлекательного характера и сомнительного содержания. Такая продукция не предполагает достижения воспитательных, образовательных и развивающих целей как в отношении детей, так и в отношении взрослых. Массовое тиражирование, копирование зарубежных образцов развлекательных программ и шоу, дублирование их содержания формируют отношение неприятия и отторжения, что в конечном итоге формирует антиценность игры.

В последние годы в России широкое распространение получили разнообразные реальные игры, игры-реконструкции, экстремальные игры, привлекающие значительное количество молодежи своей нестандартностью, экспрессивностью, относительной виртуальностью, риском. Длительная подготовка каждой из них сопровождается жадой нового, неизвестного, таинственного, ожиданием момента эмоциональной кульминации. А в конце концов все игрище заканчивается примитивной дракой и тривиальной попойкой с последующим братанием соперничающих сторон. В результате эмоциональное напряжение и ожидание чуда сменяются разочарованием, игра утрачивает притягательность, а вместе с тем и значимость для человека.

На изменение отношения человека к игре значительное влияние оказывает переоценка ее самим человеком, что также влияет на преобразование ее статуса; человек не только перестает наделять игру положительными качествами, а, наоборот, стремится охарактеризовать ее как нечто вредное, противное, идущее вразрез с его интересами и ценностями.

Спектр игровых интересов современной молодежи беден и примитивен. Обращение к одним и тем же играм очень быстро приводит к пресыщению ими, что, в свою очередь, формирует отторжение игры и, как следствие, – чувство отворачивания к ней. Негативизм легко преодолевается с помощью новой игры, однако в среде молодых людей мало таких, которые знают игры и могут их организовать. При этом молодежные компьютерные сайты и форумы пестрят рекламными призывами включаться в клубы любителей экстремальных игр. В каждом областном центре есть игровые клубы, предлагающие за незначительный взнос разнообразные игровые программы на любой вкус. «Магистры игры» способны удовлетворить любые запросы – от интеллектуального конкурса до эротического шоу, от исторического экскурса до виртуального дьявольского экстаза. Если есть спрос – есть и предложение.

Не всякая игра на определенных этапах историко-культурного развития общества может выступать как ценность, признаваемая всеми социокультурными институтами. Многие в оценке игры зависят от допустимых пределов перевоплощения, принятия человеком на себя игровой роли. Неслучайно церковь на протяжении многих веков осуждала лицедейство, не принимала театр в его множественных проявлениях и формах, считая его проявлением «бесовщины», чуждым религиозной морали, пагубно влияющим на духовность человека. Таким образом, критерии культуры в понимании ценности игры исторически изменчивы, во многом детерминированы состоянием общественного сознания, общественной морали, уровнем развития науки и искусства.

Мы остановились на характеристике лишь отдельных, но, на наш взгляд, наиболее значительных причин, деформирующих ценностное отношение к игре.

Обществу предстоит решить еще целый ряд задач, чтобы преодолеть противоречия между массовым тиражированием чуждых элементов иных игровых культур и необходимостью сохранения традиций отечественной культуры, где игра является неотъемлемой структурой, социокультурным феноменом, отражающим тенденции развития традиций народа.

Таким образом, аксиологические аспекты игры обусловлены ее способностью воспитывать гражданские чувства, нормы и правила поведения в социуме, систему отношений, ориентированную на сотрудничество, взаимопомощь, проявление гуманности. В игре формируются социально ценные свойства и качества личности, имеющие прямое отношение к другим видам деятельности – таким, как трудовая, социальная, благотворительная и пр. Формирование социально ценных качеств личности является основанием для накопления социокультурного опыта и перенесения его в сферу социально значимой деятельности. Самоценность игры определяется ее способностью подтолкнуть ребенка, школьника, студента к осознанию и переосмыслению социокультурного опыта, его совершенствования и трансляции последующим поколениям.

Модернизация игровых технологий, широкий доступ к игровой продукции, пресыщение однообразными игровыми программами и низкопробными электронными «игрушками», частая сменяемость игровых интересов современной молодежи стимулируют отторжение игры и развитие чувства отвращения, последствием чего становится замена в сознании человека ценностных свойств игры антиценностными.

Игра, как и любой вид человеческой деятельности, обладает системой ценностей, выступающих критериями оценки окружающего мира в виде стереотипов, правил, норм, идеалов, установок, являющихся формальными и неформальными регуляторами жизнедеятельности человека. Наметившаяся в настоящее время тенденция усиления аксиологического аспекта игры в образовании, развитии и воспитании стимулируется осознанием положительных качеств игровых технологий и их результативности передовой частью научной и учительской интеллигенции.

Список использованной литературы

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст]. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2000.
2. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление [Текст] / С.Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988.
3. Аристотель. Этика. Политика. Поэтика. [Текст] : в 4 т. Т. 4. – М. : Мысль, 1983.
4. Дружинин, В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии [Текст] / В.Н. Дружинин. – М. : ПЕР СЭ ; СПб. : ИМАТОН – М., 2000.
5. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления [Текст] / Дж. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997.
6. Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале [Текст] : хрестоматия // авт.-сост. Е.А. Репринцева. – М. : Психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2006.
7. Комо-Кру, Б. Учебно-воспитательный потенциал африканской концепции игры [Текст] / Б. Комо-Кру // Перспективы. – 1987. – № 4.
8. Новейший философский словарь [Текст] / сост. А.А. Грицианов. – Минск : Изд-во В.М. Скакун, 1998.

9. Прозерский, В.В. Проблемы ценности и оценки в философии Д. Дьюи [Текст] / В.В. Прозерский // Проблема ценности в философии : сб. – М. ; Л., 1966.
10. Разумный, В.А. Эстетическое воспитание: сущность, формы, методы [Текст] / В.А. Разумный.– М. : Мысль, 1969.
11. Репринцева, Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика [Текст] / Е.А. Репринцева ; Курский гос. ун-т. – Курск, 2005.
12. Фаулз, Дж. Аристос [Текст] / Дж. Фаулз. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002.
13. Хейзинга, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня [Текст] / Й. Хейзинга. – М. : Прогресс. Академия. – 1992.

Н.С. Шадрин

О ЛИНИЯХ АНАЛИЗА ФЕНОМЕНА ОТЧУЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Рассматриваются основные парадигмы анализа феномена отчуждения личности – гегелевско-марксистская, воспринятая Э. Фроммом и его последователями, и экзистенциальная. Осмысливается трактовка проблемы отчуждения в современной культурно-исторической психологии. Отчуждение трактуется как результат редукции многоуровневой иерархии мотивационно-смысловой системы личности к ее «инфрауровню» (базовые потребности). Особое внимание уделяется проявлению отчуждения при некоторых формах «группоцентризма».

отчуждение, духовность, редукция, «массовизация» психики, индивид, «локализация» существования, гуманистическая психология, культурно-историческая психология, педагогика, мотивационно-смысловая система, группа, ценностный уровень.

Психологи обычно рассуждают о структуре личности так, как если бы все ее компоненты, по сути являющиеся формами проявления родовой сущности человека на социальном уровне его индивидуального бытия, были даны ему прямо и непосредственно, в не искаженной внешними влияниями форме. Но поскольку родовая сущность человека проявляется на личностном уровне через общественные по своей природе отношения и связи, возможно попадание всей целостной структуры личности в зависимость от чуждых человеку внешних, «абстрактных» и односторонних сил (обычно социальной природы). Этими силами (связанными с вещностью или обособленными пространственными областями) могут быть полностью или частично «захвачены» те же мотивы и потребности личности, что неизбежно поведет в одностороннем направлении всю ее активность и, как следствие, породит противоречивое и одностороннее развитие.

Проблема отчуждения значима не только для психологов, но и для всех, кто интересуется вопросами становления и целенаправленного формирования личности.

Проблема отчуждения затрагивает и психологию трудовой деятельности, включая такие социально значимые ее виды, как врачебная, практическая психология («синдром эмоционального выгорания»), педагогическая. Деятельность ученых также может стать отчужденной, если они занимаются «пошивом одежды

для других» и не живут теми идеями, которые провозглашают (Г.С. Батищев). («Подобно мельницам, работают они и стучат: только подбрасывай им свои зерна!» – говорил о таких ученых Ницше). Все это влияет на возможность самой постановки проблемы отчуждения в науке.

У общества и государства не может не вызывать тревогу то обстоятельство, что отчуждение обычно выражается в состояниях глубокой депрессии, потери смысла жизни и связано с употреблением наркотиков, с алкоголизацией населения. Так, к примеру, по данным начала 2010 года, эти причины вывели Казахстан на 3-е место в мире по числу самоубийств. Общеизвестно и достаточно высокий уровень алкоголизации населения в России. Анализируемая проблема должна рассматриваться в социально-практической плоскости.

В советской психологии проблема отчуждения личности практически не ставилась. Сейчас есть смысл говорить о наличии по крайней мере двух парадигм анализа отчуждения – гегелевско-марксистской (воспринятой, в частности, Э. Фроммом) и парадигмы экзистенциализма и гуманистической школы в психологии. Сам факт наличия именно этих двух парадигм был подмечен Е.Н. Осиним¹, но сегодня назрела необходимость их конкретного раскрытия, сопоставительного анализа и даже синтеза.

Феноменологически отчуждение характеризуется расколотостью «я» индивида (его отделенностью от своего целого), ощущением пустоты существования, бессмысленности выполняемых трудовых и иных функций. Г.С. Абрамова, исходя из известного феномена «фантомной конечности», связывает отчуждение с «фантомным», «мертвым» сознанием, сопряженным с потерей смысла жизни – состоянием, именуемым В.Э. Франклом «экзистенциальным вакуумом». А.Б. Добрович и другие психологи нередко говорят об отчужденных формах общения («формальном общении»). Отчужденные формы массовой коммуникации, дискурса изучены в работах И.А. Мальковской, использующей модель «симулякра»².

Сам термин «отчуждение» («Entfremdung») был введен Г. Гегелем. Его исторически первая линия анализа данной проблемы была продолжена в XIX веке Л. Фейербахом и К. Марксом, а в XX веке – во Франкфуртской школе и у «гуманистических психоаналитиков» Э. Фромма и К. Хорни.

Дух как душа (в ее переплетении с телом) является предметом антропологии Гегеля³. Различие души и духа прослеживается в «Философии религии»: «...Душа как непосредственная, природная душа выступает как нечто отрицательное по отношению к духу... Природная душа является не такой, какой она должна быть; она должна быть свободным духом, но духом она становится лишь посредством снятия природной воли и вожеления (к вещи. – *Н.Ш.*)»⁴. До этого момента дух «предполагается в качестве отчужденного»⁵. Отчуждение – результат редукции духовности не только к душевному, но и к телесному, вещному, когда личность оказывается в зависимости от чуждых ей, «абстрактных» сил. «Дух

¹ Осин Е.Н. Отчуждение как психологическое понятие // Третья Всероссийская науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии : материалы сообщений. М. : Смысл, 2007. С. 97–100.

² Мальковская И.А. Знак коммуникации: Дискриптивные матрицы. 2-е изд., испр. М. : КомКнига, 2005.

³ Ждан А.Н. История психологии : учеб. М. : Изд-во МГУ, 1990. С. 127.

⁴ Гегель Г.В.Ф. Философия религии : в 2 т. Т. 2. М. : Мысль, 1977. С. 166–167.

⁵ Там же.

есть ... отрицательное единство, в котором все определения проникают друг друга. Но когда его представляют себе как душу, его часто принимают за вещь... также признается, что душа состоит из душевных сил, каждая из которых обладает самостоятельностью... Однако дух – это не то же противоречие, что вещь», он «противоречие, в котором различия уже не как самостоятельные, а лишь как отдельные моменты в субъекте...»¹.

При гипнозе («магнетезиме»), по Гегелю, проявляются и слабость физической природы индивида, и редукция духовного к элементарным душевным и связанным с ними телесным (мозговым) функциям, что ведет к подчинению его воли чуждым ему силам. «В этой своеобразной болезни... душевная жизнь отрывается от моего рассудочного сознания (и сферы духовного. – *Н.Ш.*) и берет на себя его дело», и «я лишаюсь моей свободы, коренящейся в рассудочном сознании, теряю способность быть недоступным действию *чуждой* для меня силы, а напротив, попадаю под ее власть... Разрыв этот может быть вызван к *существованию* ... искусственно»², т.е. извне (другим человеком). Фромм также понимал гипноз как некую обобщенную модель отчуждения (о чем уже говорилось выше).

Из сказанного следует, что отчуждение – это не просто «отстраненность» индивида от какой-то ситуации, культуры, формы или сферы активности. Оно есть некая болезненная «зомбированность» (захваченность) его психики «абстрактными», т.е. (в переводе с философского на обычный язык) односторонними, бедными по содержанию и чуждыми человеку силами, низводящими его духовность до уровня душевного, а в иных случаях даже вещного. Поэтому абсолютно правы Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев, утверждавшие, что «причиной отчуждения практически во всех случаях выступает подчинение жизни человека власти внешних сил, чуждых его природе, что приводит к разрыву между сущностью и существованием»³, а также, добавим мы, между индивидуальным существованием и бытием личности.

К. Маркс в 6-м тезисе о Фейербахе, на наш взгляд, определил не саму сущность человека (проблема любой антропологии!), а лишь «человеческие сущностные силы» индивидов в их «действительности» (*Wirklichkeit*), т.е. в их реальном действии (*Wirken*) и состыковке друг с другом. Такой действительностью и выступает «совокупность» (или «ансамбль») общественных отношений индивидов друг с другом⁴. Что касается сущности человека, то Маркс, хотя и абрисно, трактовал ее как «природу человека», как его «духовное родовое достояние», как совокупность способностей, «влечений» и т.д. Раскрытие сущности человека (чем бы она ни была!) «в ее действительности» в общественных отношениях даже более весомо, чем в актах «экзистенциальной коммуникации», но в определенных исторических условиях она также отчуждается в общественных отношениях (так, при плохом управлении раскрытие наших потенций в ходе труда проблематично!).

¹ Гегель Г.В.Ф. Наука логики : в 3 т. Т. 2. Учение о сущности. М. : Мысль, 1971. С. 132–133.

² Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. М. : Мысль, 1977. С. 164–165.

³ Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата и отчуждение // Культурно-историческая психология, 2007. № 4. С. 7.

⁴ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. М. : Политиздат, 1974. Т. 42. С. 262.

По Марксу, при отчуждении труда духовно-сущностные потенции человека предстают в существовании индивида в виде простой абстракции «рабочей силы» как товара, воспроизводство и использование которого подчинено действию других столь же абстрактных сил (к примеру, самодвижения капитала). «Самостоятельность» душевных сил, характерная, по Гегелю, не для личности, а для вещи и вызванная однообразием выполняемых трудовых операций, здесь порождает «овещнение» (Versachlichung) личности.

Э. Фромм ясно указал, что «основы для понимания этой проблемы отчуждения были заложены еще Гегелем и Марксом»¹. Отчуждение, по его словам, коренится в идеологии христианства, протестантизма и достигает при капитализме весьма значимых масштабов: «Капитализм отвел новую роль экономической деятельности, успеху ... Все человеческие усилия должны быть направлены на увеличение темпов роста экономической системы, умножения капитала, причем не ради собственного благополучия, а ради самого капитала»². При этом «характер отчуждения проник не только в деловые отношения, но и в межличностные; вместо нормальных человеческих отношений они стали напоминать, в некотором роде, отношения вещей... Рабочий продает свою физическую силу; предприниматель, врач, работник умственного труда продают свою «личность». Эта «личность» должна обладать всеми качествами товара»³; формой отчуждения предстает и *конформизм*, ибо, «превратившись в нечто, что, как губка, впитывает чужие мысли и чувства, он (индивид. – *Н.Ш.*) в значительной мере теряет самого себя»⁴.

Конечно, природа «абстрактных сил», подчиняющих психику индивида, должна изучаться конкретно методами социологии; в разных обществах это могут быть и кланы, и бюрократизированные институты управления и т.д. Н.С. Пряжников, как и Э. Фромм, связывает отчуждение с эпохой «продажности», ибо, «продавая» себя, работник (даже психолог!) теряет свое «достоинство» как личности⁵. А.Б. Орлов, опираясь на Маркса, считает проявлениями отчуждения в труде потерю его личностного смысла, отсутствие у работника выбора и редукцию его потенций к частичным функциям⁶. По Л. Сэву, отчуждение связано с подавлением «конкретной жизни» личности ее «абстрактной жизнью» (абстрактного труда), с «эвакуацией в частную жизнь»⁷.

В эзотерической психологии Г.И. Гурджиева разрыв (отчуждение) сущности человека связан с тем, что в один момент реализуется одно частичное «я» человека, в другой момент – уже другое. У Маркса же «частичные» формы сущности человека «растасканы» по разным формам индивидуальности! Как пишет А.Б. Орлов, «согласно Г.И. Гурджиеву, у каждого взрослого есть множество «я», каждое из которых пользуется словом «я» для самоописания. В один момент присутствует одно «я», в другой –

¹ Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя : пер. с англ. Д.Н. Дудинского. Минск : Попурри, 1998. С. 149.

² Там же. С. 137.

³ Там же. С. 149.

⁴ Там же. С. 254.

⁵ Пряжников Н.С. S≠\$, или Личность в эпоху продажности : учеб.-метод. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2000. С. 120.

⁶ Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. М. : Академия, 2002.

⁷ Сэв Л. Марксизм и теория личности. М. : Прогресс, 1972.

другое, которое может испытывать, а может не испытывать симпатию к предыдущему «я». Это «я» может даже не знать, что другие «я» имеются, поскольку между различными «я» имеются относительно непроницаемые защиты, называемые буферами. Кластеры «я» образуют субличности, связанные ассоциативными связями, – одни для работы, другие для семьи, иные для церкви или синагоги... Одно «я» может пообещать, а другое «я» ничего не будет знать об этом обещании из-за буферов, и поэтому у него не возникает намерение выполнить это обещание... Человек не может выбрать, каким «я» ему быть... выбирает ситуация»¹.

После появления работ по теории личности А.Н. Леонтьева (70-е годы XX века) культурно-историческая психология могла повернуться к проблеме отчуждения с позиций первой парадигмы, например, в контексте идеи редукации мотивов-смыслов к мотивам-стимулам. Но признание возможности стимулирования деятельности, не имеющей личностного смысла, означало бы наличие критичной теории советского общества, которой тогда не было.

Психологически важный аспект отчуждения связан с тем, что «многие люди... не имеют ясного представления о себе и чувствуют себя отделенными от мира, кажущегося им чужим, категория Dasein как осознание своего бытия в мире остается для них недоступной»². Поэтому отчуждение во второй парадигме анализа (экзистенциализм, гуманистическая школа) трактуется как отчуждение деятельного существования индивида от бытия в целом, выступающего потенцией его развития. Оно увязывается с феноменами «фактичности» существования индивида, его «брошенности в мир» и «ниспадения», а его преодоление – с «бытием-в-мире» и его проявлениями («тревога», «страх», «настроенность», «ценности» и т.д.).

По А.Б. Орлову, гуманистическая психология возникла как оппозиция господствовавшему в начале XX века (в психоанализе Фрейда, в бихевиоризме) представлению о греховности и несовершенстве природы человека, которое восходило к постулатам церковного христианства. Вначале она была философской (экзистенциалистской). «Лишь во второй половине XX века, – отмечает А.Б. Орлов, – к этой философской гуманистической оппозиции примкнули психологи и психотерапевты (А. Маслоу, К. Местакес, Р. Мэй, К. Роджерс)»³.

Рассмотрим идеи данной оппозиции непосредственно по М. Хайдеггеру и Ж.П. Сартру, упоминая линии конкретизации и даже дробления ее базовых понятий (одна только «тревога» Сартра трактуется в десятках версий!) у гуманистических психологов. Конкретные же способы реализации идей этой оппозиции в своих исследованиях найдет сам психолог, пожелавший присоединиться к ней.

По Хайдеггеру, «ниспадение» есть попытка личности «воссоздать» образ мира, бытия через «массовидные» представления других людей, с которыми индивид сосуществует (Mitsein), посредством слухов, сплетен, пустопорожних дискуссий и т.д., в результате чего смысл бытия теряется; поэтому, «падающее» бытие личности «вместе с тем отчуждающе». Отсюда трактовка категории *map* (шаблонные формы сознания, поведения) как формы отчуждения, что соответствует понятиям *on* у Сартра и стереотипов у А. Менегетти, идеям «массовости»

¹ Орлов А.Б. Психология личности... С. 75.

² Соловьева С.Л. Психотерапия. Новейший справочник практического психолога. М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2009. С. 659.

³ Орлов А.Б. Психология личности... С. 28.

психики у О. Больнова и т.д. Так, по Больнову, человек «потерян в разверзнутости *man*», «отдан» массовому бытию¹.

Важнейшей формой отчуждения в экзистенциализме, гуманистической школе является уход в «фактичность», выступающую как «локализованность» существования индивида, его отгороженность от бытия-в-мире, как «неподлинность» его бытия, которая может сопровождаться ощущениями скуки, бессодержательности жизни и т.д. Связь «факта» с данным местом видна уже у Э. Гуссерля, от которого отталкиваются Хайдеггер и Сартр. Как отмечает Г.И. Челпанов, «под фактами Гуссерль понимает то, что имеет индивидуальное временно-пространственное существование, что существует как нечто, что есть в этом месте»². И если мы анализируем существование индивида как факт, то должны «привязать» его к какому-то месту, т.е. понять его как «фактичность».

М. Хайдеггер сближал «фактичность» (*Faktizität*) с «заброшенностью в мир» (*Geworfenheit*) как одной из характеристик бытия личности (вот-бытия)³. Факт раскрытия Хайдеггером отчуждения через «заброшенность» отмечено Е.Н. Осиним⁴, но он не акцентировал роль «фактичности». По Хайдеггеру, фактичность – это «вид бытия, конституирующий для местоположения. В некотором радикальном смысле – в смысле фактичности – вот-бытие «налично». Оно находится где-то... как наличное в смысле основания и почвы того, что оно существует, но это основание является экзистенциальным, т.е. разомкнутым основанием»⁵. Основа существования индивида – это его тело, находящееся в данном месте и в данном гомеостатическом состоянии, его ближайшее жизненное окружение, предметная среда и т.д. Но, упрочивая свое «локализованное» существование через «фактичность», реагирование на конкретику актуально-значимых фактов, обстоятельств, индивид сохраняет потенцию «открытости» Бытию, проявляющейся в «страхе» (Хайдеггер) или «тревоге» (*angoisse*) (Сартр).

Тревога (или страх) не есть форма реагирования на какие-то факторы или факты ситуации, ибо они не фактичны. По Хайдеггеру, страх отличен от боязни, поскольку «то, чего мы боимся, может оказаться неопределенным, т.е. уже не быть чем-то наличным в мире»⁶. Страх (или тревога) дается человеку перед лицом Мира и опосредует его свободу как антипод отчуждения. Так, по Сартру, тревога – это тревога перед возможностями «я» в бытии, она есть «головокружение свободы». «Головокружение есть тревога в той мере, в какой я опасуюсь не свалиться в пропасть (бытия. – *Н.Ш.*), но самому броситься в нее»⁷. Обнаруживать свое «присутствие по отношению к миру» значит «тревожиться» о своих нереализованных возможностях в нем, подходить

¹ Больнов О. Ф. *Философия экзистенциализма: Философия существования* / сост. Ю.А. Сандулов. СПб. : Лань, 1999. С. 187.

² Челпанов Г.И. *Об аналитическом методе в психологии* // *Российская психология: антология* / авт.-сост. А.Н. Ждан. М. : Академический проект, 2009. С. 361.

³ Heidegger, M. *Sein und Zeit*. Siebente unveränderte Auflage. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1953.

⁴ Осин Е.Н. *Отчуждение...* С. 97.

⁵ Хайдеггер М. *Пролегомены к истории понятия времени*. Томск : Водолей, 1998. С. 307.

⁶ Там же. С. 305.

⁷ Sartre J.-P. *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard, 1943. P. 71.

к своему бытию ответственно (в экзистенциальном психоанализе применяется и особый прием «работы с ответственностью»¹). Еще одна форма бытия-в-мире, «настроенность»², акцентировалась М. Боссом³.

Рассмотрим теперь мотивационно-потребностные аспекты существования индивида в ситуации фактичности и бытия-в-мире.

«Фактичность» у Сартра, в частности, связана с «мотивом». «Данность», «фактичность» элементов ситуации «всегда обнаруживается как мотив», ибо человек имеет проект своего существования на основе этой «данности»⁴. Видимо, мотив у Сартра оказывается формой полевое поведения (К. Левин). По Сартру, бытие личности обнаруживает бытие объектов лишь «как свои мотивации, иными словами, оно будет постоянно ссылаться на само себя и свою постоянную свободу («Я нахожусь здесь (перед этим объектом. – *Н.Ш.*) для того, чтобы...» и т.д.). Но случайность, которая переносит (*transit*) эти мотивации в той мере, в какой они полностью основывают сами себя, и есть фактичность для-себя»⁵. Формами мотива, связанными с «фактичностью», у Сартра выступают «вожделение» (*desir*), защита (*defence*), «гнев» (*colère*) и, видимо, «зависть». Они возникают, когда «брошенное в мир» существование лишь поверхностно соприкасается с интересами других индивидов. Снятие отчуждения предполагает, по Франклу, «свободу (индивида. – *Н.Ш.*) от своей фактичности»⁶.

Что касается мотивации, ориентированной на бытие-в-мире, то тут у Сартра речь идет о «мобиле» (*mobile*) и ценностях. Сартровский «мобиль» (в другом переводе «движущая сила»), видимо, по смыслу близок к ценности. Он как бы «мобилизует» человека на деяния, не заданные внешней конкретикой и «фактичностью», и связан, скорее, со свободными проектами личности, вытекающими из ее «присутствия по отношению к миру». Если тревога выступает неким эмоциональным беспокойством о смысле бытия (и бытия самой личности), то ценности – это мотив, в котором индивиду дан, в терминах А.Н. Леонтьева, «личностный смысл бытия», или бытия-в-мире индивида. По Сартру, активно реализуемые ценности впервые придают смысл, «смысл возвышения» всему бытию, а не просто неким конечным формам существования⁷; в этой ситуации отчуждение личности от своего (и окружающего) бытия уже невозможно. Это близко к идее В. Франкла о связи ценностей со смыслом жизни, ибо «жизнь» выступает и как форма «бытия» личности, неотделимая от внешнего бытия.

Сравним теперь обе парадигмы отчуждения. Согласно первой, в отчуждении индивиды событийно вовлечены в совместную, тотальную драму отчуждения, развернутую исторически и анализируемую не без участия социальных наук (политэкономии, социологии и т.д.); преодоление же отчуждения тут в целом увязано с ходом истории, что снижает нашу вину за его порождение. Вторая пара-

¹ Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2009. С. 345–347.

² Хайдеггер М. Прологомены к истории... С. 269.

³ Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия... С. 315.

⁴ Там же. С. 568.

⁵ Sartre J.-P. L'être et le néant... P. 126.

⁶ Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. / общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1990. С. 112.

⁷ Sartre J.-P. L'être et le néant... P. 137.

дигма допускает преодоление отчуждения личности от «мира в целом» и в индивидуальной практике (терапии). Но «мир» должен быть при этом понят и как сфера «социального пространства» конкретного социума с определенной мерой его связности/несвязности, замкнутости/открытости, что устраняет недоучет социального аспекта в этой парадигме, отмеченный М. Боссом¹.

Анализ отчуждения в современной культурно-исторической школе (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин и др.) во многом идет в ключе «синтеза экзистенциальной и культурно-исторической психологии». Так, у Франкла «экзистенциальный вакуум» – итог «подмены» стремления индивида к смыслу, связанного с поиском ценностей, «стремлением к удовольствию», по сути дела напоминающей «самообман» Сартра². Аналогично и у Д.А. Леонтьева «ценностное оформление потребностей», наблюдающееся в асоциальных группах (по сути «подмена» высших мотивов низшими), ведет к отчуждению от подлинных, «макросоциальных ценностей» личности³. С другой стороны, по Д.А. Леонтьеву и Е.Н. Осину, отчуждение проявляется и тогда, когда связь между деятельностью и потребностями индивида задается искусственно, извне – например, социумом, когда действуют лишь мотивы-стимулы, придающие деятельности отчужденный (не личностный!) смысл⁴.

Б.С. Братусь, подчеркивая, что смысл есть «отношение меньшего к большему» (что применительно к проблеме смысла жизни перекликается с идеями того же Франкла), выделяет различные уровни «ориентации» мотивов-смыслов жизнедеятельности личности: на себя одного, на группу, на социум, на сферу духовного бытия человека (эгоцентризм, группоцентризм, просоциальный и, наконец, духовный или «эсхатологический» уровни ориентаций⁵). При редукции этих ориентаций к двум первым уровням и возникает отчуждение.

Аналогична и наша модель отчуждения. Правда, мы, отталкиваясь от идеи «интегративной функции» психического В.А. Ганзена, говорим о разных уровнях не «ориентации», а «интеграции» мотивов и личностных смыслов индивида и окружающего социума⁶. Как мы полагаем, на инфрауровне мотивации находятся все базовые (в том числе витальные), а также сопряженные с ними материальные потребности личности, от реализации которых на основе соответствующей активности в социуме зависит воспроизводство существования индивида в его материальных основах. Так как «в своих потребностях человек всегда одинок» (Д.А. Леонтьев) и слабо интегрирован в социум, то при редукции всей системы мотивации к этому уровню и наблюдается отчуждение, что в случае эгоцентризма очевидно. При группоцентризме же происходит клановая интеграция потребностей индивидов и соответствующих циклов их активности при изоляции их смысла от остального социума. Второй, мезоуровень (конвенциональные нормы), и особенно тре-

¹ Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия... С. 313.

² Там же. С. 92–93.

³ Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. С. 344.

⁴ Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата... С. 75.

⁵ Братусь Б.С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988 ; Братусь Б.С. Нравственное сознание в культуре уходящего века // Вопр. психологии. 1993. № 1. С. 6–13.

⁶ Шадрин Н.С. Ценностная регуляция деятельности: Социогенез, феноменология, механизмы. Павлодар : Кереку, 2008. С. 78–84.

тий, метауровень (личностные ценности) личностно-смысловой системы предполагают преодоление отчуждения.

Так, на уровне ценностей, в ходе их освоения и утверждения, в жизни (бытии) личности изживаются, оттесняются вглубь одни, менее достойные с позиций ценностных критериев мотивы и устремления и выдвигаются на первый план иные, более достойные. Подвергая такому «катарсису» (по Л.С. Выготскому) свое бытие, индивид неизбежно должен влиять и на внешнее социальное бытие, приобретающее для него личностный смысл возвышения в направлении некоей ценности – Красоты, Гармонии, Справедливости и т.д.

По Е.Н. Осину и Д.А. Леонтьеву, «связанность» и «связность» смыслового пространства личности, как и «связанность» и «связность» его жизненных отношений с другими являются условием преодоления отчуждения¹. Соответственно «несвязность» и «несвязанность» пространства межличностных отношений, его фрагментированность в условиях конкретного социума могут становиться основой отчуждения.

Так, довольно холодный, резко континентальный климат на территории Евразии заставлял людей уделять большое внимание быту, прочному, теплomu жилью, совместной борьбе с ненастями, что предполагало некую спайку, взаимопомощь и кооперацию индивидов на основе материально-бытовых интересов. Вместе с разбросанностью населения на довольно обширной территории и неустойчивостью путей сообщения это создавало возможность фрагментации социального пространства на мало связанные и замкнутые в своих интересах локальные сообщества, в том числе кланового характера. Б.С. Братусь прав, говоря, что в образе жизни населения бывших Российской империи, СССР (читай: Евразии) проявляются нетипичные для Запада феномены «группоцентризма», предполагающего некоторое пренебрежение к закону, к общезначимым нормам поведения. Позитивный же момент здесь связан, по Братусю, с нередкой апелляцией индивидов не к законам, а к высшим духовным ценностям, например, христианским или общечеловеческим².

Основу психологии клана (соотносимого с группой-корпорацией в понимании А.В. Петровского), на наш взгляд, составляет относительно замкнутая система интегрированных и локализованных в социальном пространстве деятельностно-потребностных циклов индивидов (типа $П - Д - П$), связанных с удовлетворением и воспроизводством фонда их базовых и сопряженных с ними материально-бытовых потребностей и соответствующих смыслов деятельности³. Они интегрируются на уровне группы топологическими отношениями объединения, частичного или полного включения (так, деятельностно-потребностные циклы маленького ребенка поначалу почти целиком включены в таковые его родителей), пересечения⁴. Можно говорить и о формировании общего фонда смысловых образований⁵ на уровне клановой группировки, понимаемое нами как относительно

¹ Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата... С. 76.

² Братусь Б.С. Нравственное сознание...

³ Сэв Л. Марксизм и теория... С. 72–73 ; Братусь Б.С. Аномалии личности... С. 109–120.

⁴ Шадрин Н.С. Ценностная регуляция... С. 160–163.

⁵ Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. Алма-Ата : Казак университеті, 2004.

но замкнутое смысловое пространство, структурированное на базе иерархии отношений ее членов.

Особенности клана с социологических позиций раскрыты в исследовании современного американского автора Ed. Schatz¹. Базовая характеристика клана – это реципрокность (взаимность) отношений внутри него (включая отношения «младших» и «старших») по принципу «ты – мне, я – тебе». По Ж.Б. Абылхожину, «господство и подчинение в пределах иерархической вертикали воспринимаются как само собой разумеющиеся во внутригрупповых отношениях между людьми, как... своеобразный эквивалентный обмен» (за послушание «снизу» – покровительственные услуги «сверху»). При этом о законе обычно забывается; сама реципрокность обязательств тут становится «законом»². Контроль над индивидом со стороны «старших» подобен отчуждающему «взгляду другого» (*regard d'autrui*) у Сартра.

При этом «смысловое единение» индивида с членами клана, как бы все время «ведущее» его по жизни, предполагает отсутствие реальной «сопричастности» мотивам и смыслам остального социума. По Е.Н. Осину, «антонимом термина «отчуждение»... может выступать слово «причастность»...»³. Но в анализируемых формах оно выступает именно как *при*-частность (пребывание «при части» более широкого целого). Как раз в упоминаемой Е.Н. Осиним и Д.А. Леонтьевым «несвязанности» смыслов деятельности индивида с более широким смысловым полем социума и наблюдается отчуждение. Причем в число отчужденных смыслов, выступающих, пользуясь выражением Ф. Перлза, не как «фигура», а как смысловой «фон» личности, могут входить все конвенционально-нормативные смыслы поведения (законы, негласные правила общежития) и «макросоциальные ценности».

Клановость может частично присутствовать и в нашей науке, включая психологию, выражаясь подчас в наличии многообразных школ, направлений, группировок, плохо стыкующихся, но обычно мирно сосуществующих и не заботящихся о теоретическом или методологическом синтезе наших знаний об объекте. Видимо, противоядием этому может служить идея «интегративной психологии» (А.В. Юревич).

Отчуждение, связанное с уходом в «фактичность», «локальность» существования, проявляется и как синдром пространственной привязки мотивов и конечных интенций научных репрезентаций к «ареалу существования» личности ученого. Принимая тот факт, что научное познание по сути интернационально (Б.Ф. Поршнев) и базируется на упомянутой «открытости миру», отметим, что становление суверенных государств СНГ породило такой феномен в области исторической науки, как локальное «мифотворчество», связанное с отчуждением личности и сознания ученого.

Один из авторов работы «Научное знание и мифотворчество в современной историографии Казахстана» казахстанский историк Н.Э. Масанов приводит цита-

¹ Schatz Ed. Modern clan politics. University of Washington Press, 2004.

² Абылхожин Ж.Б. Инерция мифотворчества в освещении советской и постсоветской истории Казахстана // Масанов Н.Э., Абылхожин Ж.Б., Ерофеева И.В. Науч. знание и мифотворчество в современной историографии Казахстана : сб. ст. Алматы : Дайк-Пресс, 2007. С. 276.

³ Осин Е.Н. Отчуждение... С. 100.

ты из монографий историков, которые можно исследовать методом «анализа продуктов деятельности» на предмет наличия в них мифотворчества (пусть эту работу проделает сам читатель). Приведем эти цитаты непосредственно из работы самого Н.Э. Масанова: «...казахское происхождение Чингисхана»¹, «...степные племена, т.е. выходцы Казахской степи – возможные казахантропы»², «...Предки казахов жили на обширной территории: от западных стен Китая до Карпат и от тундры – до Ирана, которая заполнена городами...»³.

Факты мифотворчества мы находим и у историков России: «Троя входила в состав стран Арасавы, а значит (?! – *Н.Ш.*), была частью Средиземноморской Руси»⁴; «Русена-Русь – реальное государство, существовавшее в Передней Азии во II тысячелетии до н.э.»⁵; «Ахилл был тавроскифом»⁶; «Русские в Трое... К этой мысли надо привыкнуть»⁷.

Привязка мифов к месту существования личности историка (где удовлетворяются ее базовые потребности путем взаимодействия со своим социумом) тут довольно очевидна. По Масанову, «тогда как подлинное научное знание всегда общепризнаваемо независимо от времени и пространства, границ государств и национальных культур, миф способен как-то мимикрировать под якобы научное знание только на «своей» территории. За ее же пределами он только «миф» и ничто иное. Там в ходу «свои» мифы»⁸.

Указанные факты «мифотворчества» являются четко верифицируемым проявлением отчуждения личности ученого в особом, «пространственном», модуле ее бытия. Аналогичные механизмы отчуждения могут наблюдаться и на других уровнях духовной, интеллектуальной деятельности человека.

Список использованной литературы

1. Абрашкин, А.А. Тайны троянской войны и Среднеземноморская Русь [Текст] / А.А. Абрашкин. – М. : Вече, 2004. – 432 с.
2. Абылхожин, Ж.Б. Инерция мифотворчества в освещении советской и постсоветской истории Казахстана / Ж.Б. Абылхожин // Абылхожин Ж.Б., Масанов Н.Э., Ерофеева И.В. Науч. знание и мифотворчество в современной историографии Казахстана : сб. ст. – Алматы : Дайк-Пресс, 2007. – С. 225–291.
3. Больнов, О.Ф. Философия экзистенциализма: Философия существования [Текст] / О.Ф. Больнов ; сост. Ю.А. Сандулов. – СПб. : Лань, 1999. – 222 с.
4. Братусь, Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.

¹ Масанов Н.Э. Мифологизация проблем этногенеза казахского народа и казахской номадной культуры // Масанов Н.Э., Абылхожин Ж.Б., Ерофеева И.В. Науч. знание и мифотворчество в современной историографии Казахстана : сб. ст. Алматы : Дайк-Пресс, 2007. С. 60.

² Там же. С. 71.

³ Там же. С. 107.

⁴ Абрашкин А.А. Тайны троянской войны и Среднеземноморская Русь. М. : Вече, 2004. С. 8.

⁵ Там же. С. 168.

⁶ Там же. С. 330.

⁷ Там же. С. 405.

⁸ Масанов Н.Э. Мифологизация... С. 112.

5. Братусь, Б.С. Нравственное сознание в культуре уходящего века [Текст] / Б.С. Братусь // *Вопр. психологии.* – 1993. – № 1. – С. 6–13.
6. Бурлачук, Л.Ф. Психотерапия [Текст] : учеб. для вузов / Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко. – СПб. : Питер, 2009. – 496 с.
7. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики [Текст] : в 3 т. – Т. 2. Учение о сущности / Г.В.Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1971. – 248 с.
8. Гегель, Г.В.Ф. Философия религии [Текст] : в 2 т. – Т. 2. / Г.В.Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1977. – 573 с.
9. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук [Текст] / Г.В.Ф. Гегель. – Т.3. Философия духа / отв. ред Е.П. Ситковский. – М. : Мысль, 1977. – 471 с.
10. Джакупов, С.М. Психологическая структура процесса обучения [Текст] / С.М. Джакупов. – Алматы : Казак университеті, 2004. – 312 с.
11. Ждан, А.Н. История психологии [Текст] : учеб. / А.Н. Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
12. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
13. Мальковская, И.А. Знак коммуникации: Дискриптивные матрицы [Текст] / И.А. Мальковская. – 2-е изд., испр. – М. : КомКнига, 2005. – 240 с.
14. Маркс, К. Соч. [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Политиздат, 1974. – Т. 42 536 с.
15. Масанов, Н.Э. Мифологизация проблем этногенеза казахского народа и казахской номадной культуры [Текст] / Н.Э. Масанов // Масанов Н.Э., Абылхожин Ж.Б., Ерофеева И.В. // *Науч. знание и мифотворчество в современной историографии Казахстана* : сб. ст. – Алматы: Дайк-Пресс, 2007. – С. 52–131.
16. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека [Текст] / А.Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
17. Осин, Е.Н. Отчуждение как психологическое понятие [Текст] / Е.Н. Осин // *Третья Всероссийская науч.-практич. психология по экзистенциальной психологии* : мат. сообщений / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2007. – С. 97–100.
18. Осин, Е.Н. Смыслоутрата и отчуждение [Текст] / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // *Культурно-историческая психология*, 2007. – № 4. – С. 68–77.
19. Пряжников, Н.С. $S \neq \$$, или Личность в эпоху продажности [Текст] : учеб.-методич. пособие / Н.С. Пряжников. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2000. – 224 с.
20. Соловьева, С.Л. Психотерапия. Новейший справочник практического психолога [Текст] / С.Л. Соловьева. – М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2009. – 704 с.
21. Сэв, Л. Марксизм и теория личности [Текст] / Л. Сэв. – М. : Прогресс, 1972. – 584 с.
22. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] : сб. / В. Франкл ; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
23. Фромм, Э. Бегство от свободы; Человек для себя [Текст] / Э. Фромм ; пер. с англ Д.Н. Дудинского. – Минск : Попурри, 1998. – 672 с.
24. Хайдеггер, М. Прологомены к истории понятия времени [Текст] / М. Хайдеггер. – Томск : Водолей, 1998. – 384 с.
25. Челпанов, Г.И. Об аналитическом методе в психологии [Текст] / Г.И. Челпанов // *Российская психология: Антология* / авт.-сост. А.Н. Ждан. – М. : Академический проект, 2009. – С. 340–352
26. Шадрин, Н.С. Ценностная регуляция деятельности: Социогенез, феноменология, механизмы [Текст] / Н.С. Шадрин. – Павлодар : Кереку, 2008. – 360 с.
27. Heidegger, M. Sein und Zeit. Siebente unveränderte Auflage [Text] / M. Heidegger. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1953. – 537 s.
28. Schatz, E. Modern clan politics [Text] / E. Schatz. – Washington : University of Washington Press, 2004. – 251 p.
29. Sartre, J.-P. L'être et le néant. Esse d'ontologie phénoménologique [Text] / J.-P. Sartre. – Paris : Gallimard, 1943. – 722 p.



Международный опыт

А.П. Лиферов

США, ЯПОНИЯ: КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ДЕЛОВЫХ КУЛЬТУР

Рассматриваются вопросы взаимозависимости моделей управления транснациональными корпорациями и действующих форм бизнес-образования в формировании деловых культур США и Японии.

американский менталитет, корпорация, базовые ценности, деловая культура, миссия, модель управления, японская клановая культура.

Современное бизнес-образование в разных странах при очевидной общности целей значительно различается по организации и содержанию. Эти различия находятся в непосредственной зависимости от преобладающих моделей управления компаниями, географических, культурологических и иных условий той или иной страны.

Стратегия обучения в образовательных бизнес-структурах, прежде всего в корпоративных университетах, выстраивается в соответствии с едиными целями, разработанными в стране базирования, с учетом региональной специфики и распространяются на все образовательные учреждения в принимающих странах. В результате система обучения в корпоративных учебных заведениях Японии весьма существенно отличается от американской ввиду различных подходов к организации производства, управлению персоналом, оценке его деятельности и т.п. Об истоках таких различий в общем виде можно судить по табл. 1, характеризующей модели управления транснациональными корпорациями (ТНК) в разных частях мира.

Т а б л и ц а 1

Сравнительная характеристика региональных моделей управления ТНК¹

Элемент моделей	Особенности управления		
	Япония	Европа	США
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Роль государства (страны базирования)	Согласование глобальной долгосрочной стратегии ТНК со стратегией развития экономики страны	Очень тесная связь с государством – вплоть до государственного статуса некоторых ТНК	Партнерские отношения: взаимодействие на основе федеральной контрактной системы

¹ Гречко Е.А. Географические различия моделей управления транснациональными корпорациями в условиях глобализации : автореф. дис. ... канд. геогр. наук. М., 2005. С. 11–12.

О к о н ч а н и е т а б л. 1

1	2	3	4
Структура акционерного капитала	Значительная роль банков; перекрестное владение акциями; в частном владении до 20 % голосующих акций	В акционерном капитале участвуют частные лица, банки, финансовые структуры, профсоюзы, государство	Основной акционерный капитал в частном владении; запрет для банков на владение акциями нефтяных компаний
Управление персоналом	Долговременные контракты; нечетко сформулированные обязанности; зарплата – функция стажа; коллективная ответственность; групповые формы принятия решения по принципу консенсуса; продвижение по службе – результат старшинства и стажа	Кратковременные контракты; четкое определение обязанностей; определенность контракта; зарплата – функция результата; решения принимаются на основе индивидуальной инициативы; формализованный контроль со стороны руководства; жесткая должностная конкуренция на всех уровнях; продвижение по службе – результат индивидуальных достижений	
Оптимизация производства	Размытые границы между научно-исследовательскими и опытно-конструкторскими работами (НИОКР) и производством; система «точно в срок» и тотальное качество	НИОКР и производство разделяются функционально и в пространстве с целью усиления специализации	
Взаимодействие с зарубежными филиалами	Внедрение адаптированной японской системы управления; руководство менеджерами-японцами; организация профсоюзов по японскому образцу; технологический контроль над филиалами; тесное взаимодействие материнской компании с зарубежными филиалами как частью производственной системы	Руководство местными менеджерами; относительная автономность филиалов; тесное взаимодействие с менеджерами зарубежных филиалов, их хорошая информированность и учет их мнения при принятии стратегических решений	Внедрение принципов американского менеджмента практически без модификации; руководство местными менеджерами, однако при малом учете их мнения; бегство от профсоюзов; финансовый контроль над филиалами, большой объем формального оперативного взаимодействия с ними

Американская (часто называемая англо-американской) модель управления, характерная также для Великобритании, Австралии, Новой Зеландии, Канады и ЮАР тесно связана с особенностями национальной акционерной собственности. Определенные отличия являются следствием различий в законодательствах каждой

конкретной страны. Рынок имеет высокую степень распыленности капитала корпораций. Характерная черта модели – отсутствие в корпорациях крупных, доминирующих акционеров. Роль банков сведена к аккумулярованию капитала и краткосрочному кредитованию.

В такой модели большое значение придается ответственности менеджмента компании перед советом директоров и советом директоров перед акционерами¹. Советы директоров уделяют большое внимание организации и качеству профессиональной подготовки как менеджеров, так и работников других уровней, в том числе и через систему корпоративных университетов. При этом в процессе учебы основные усилия направляются на привитие навыков конкурентной борьбы, на достижение поставленных целей любыми доступными способами, на развитие у обучающихся качеств лидера. Фактор престижности учебного заведения, которое заканчивал менеджер, учитывается, но не является первостепенным. В книге «Деловые культуры в международном бизнесе» Р.Д. Льюис подчеркивает: «Ориентированные на действие американские менеджеры, среди которых многие пробивали себе дорогу с нижней ступеньки корпоративной лестницы к самой ее вершине благодаря только своим способностям, энергии и агрессивным амбициям, могут не придавать значения каким бы то ни было дипломам»².

В работе «Корпоративная культура» В.А. Спивак, характеризуя стиль делового общения американцев, выделяет такие его типичные черты:

- «– дорожить данным словом;
- оправдывать доверие партнера;
- прибегать к юридическим формам защиты своих интересов, очень тщательно составлять документы;
- уважать профессионализм, высокую компетентность;
- точно соблюдать сроки и обязательства;
- решать в первую очередь принципиальные вопросы, а доработку деталей поручать исполнителям рангом ниже и юристам»³.

Для представителей американского, британского, германского бизнеса письменный контракт – твердое условие ведения дел. В то же время японцы рассматривают такой контракт не более чем некий договор о намерениях, и, как пишет А.И. Костин, «вследствие этой установки между японскими и американскими фирмами возникает множество проблем. Американцы любят подробные письменные соглашения, которые предохраняют их от всех случайностей, гарантируя законную компенсацию. Их поддерживают 300 тысяч юристов. Японцы, у которых только 10 тысяч зарегистрированных юристов, рассматривают случайности как форс-мажорные обстоятельства... Французы обычно пунктуальны в следовании контракту... Итальянцы или аргентинцы рассматривают контракт как идеальную схему в лучшем из миров...»⁴.

¹ Дементьева А.Г. Система корпоративного управления в развитых странах и России // Менеджмент в России и за рубежом. – 2008. № 3. С. 128.

² Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. М. : Дело, 2001. С. 132.

³ Спивак В.А. Корпоративная культура. СПб. : Питер, 2001. С. 16.

⁴ Костин А.И., Костина И.А. Кросс-культурный менеджмент и политическая среда в условиях глобализации экономики // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 12. Политические науки. 2005. № 1. С. 122.

Как бы подытоживая черты деловой культуры американцев, С.П. Мясоедов отмечает: «Человек оценивается здесь по преимуществу на основе собственных поступков и достижений. Иными словами, статус в обществе определяется по действиям, а не по контексту. Уважение вызывается не возрастом, полом, происхождением, связями (блатом), а способностями и трудолюбием... Праздность... рассматривается большинством людей как нечто постыдное. Дворянские «корни» или принадлежность к семье сенатора (губернатора) не являются сколь-нибудь существенным подспорьем для карьеры»¹.

Сложившийся в США тип управления обществом близок к понятию «меритократия», когда «каждый получает то, что заслуживает, где индивид поднимается наверх благодаря собственным стараниям и способностям, где социальные неравенства существуют и оправдываются на основе критерия личных достижений»².

Убежденность в том, что предприимчивость в любой области деятельности может сделать бизнес, внедрена в сознание американцев, в частности, в понимание того, что никакой труд не является зазорным. В работе «Смеющийся Пилат» О. Хаксли заметил: в Америке «понижение статуса – был клерком, стал, положим, фабричным рабочим – не считается постыдным, как в более старых странах, где до сих пор сохраняется предрассудок, будто ручной труд есть нечто унижительное и не заслуживающее уважения»³.

По мнению многих исследователей, в том числе и большинства американских, индивидуализм есть одна из основ самоидентификации американцев. М. Лернер по этому поводу высказывается так: «Американцы все на свете воспринимают сквозь призму собственного индивидуализма, который является для них составляющей естественного порядка вещей – идет ли речь о праве на свободу или на собственность»⁴. Они рассматривают фирмы, в которых трудятся, как некие добровольные ассоциации, которые можно покидать, если их деятельность не отвечает интересам отдельных индивидуумов.

В системе американского бизнес-образования развитие индивидуализма, воспитание лидерских качеств и ощущения мессианизма – базовая составляющая содержания учебного процесса. Это вполне соответствует знаменитому принципу, по которому живут уже многие поколения американцев: «сделай себя», «помоги себе сам».

То, что современная социология называет «мобильностью наверх», – американская традиция. В ходу хрестоматийные примеры выдающихся деятелей, «сделавших себя»: Авраама Линкольна – сына плотника, рабочего, ставшего адвокатом, затем крупнейшим политическим деятелем и, наконец, президентом; Генри Форда – простого механика, ставшего «автомобильным королём». Существуют такие эталоны и для иммигрантов. Это, к примеру, стальной магнат Эндрю Карнеги, который, приехав в США двенадцатилетним мальчиком, смог стать богатейшим человеком страны⁵.

¹ Мясоедов С.П. Основы кросскультурного менеджмента: как вести бизнес с представителями других стран и культур : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Дело, 2008. С. 148.

² Глобалистика. Международный междисциплинарный энциклопедический словарь. М. ; СПб ; Нью-Йорк, 2006. С. 542 – 543.

³ Цит. по: М.И. Лапицкий. Американская деловая культура США (возвращаясь к истокам) // США – Канада. Экономика. Политика. Культура. 2004. № 6. С. 89.

⁴ Лернер М. Развитие цивилизации в Америке: образ жизни и мысли в Соединенных Штатах сегодня : в 2 т. / пер. с англ. М. : Радуга, 1992. Т. 2. С. 575.

⁵ Лапицкий М.И. Американская деловая культура ... С. 89.

Вместе с тем много внимания уделяется приобретению навыков эффективного кооперирования индивидуальных усилий подчинения единому общественному идеалу, без чего невозможно обеспечение жизнеспособности любой организации. Как подчеркивает И.В. Кучерук, «именно на этой почве и сформировался «первоначальный» американский конформизм, результатом которого стало то, что американские историки называют «размытостью грани между общественным и личным» в сознании американцев, что интерпретируется как одна из самых противоречивых характеристик американского менталитета»¹. Один из сторонников исключительности американского либерализма Л. Харц видит корни этого явления в исторических особенностях становления США: «Воздух свободы» американской жизни вселял нечто новое: люди стали держаться вместе не потому, что считали себя различными компонентами корпоративного целого; их объединяло сознание того, что они ведут одинаковый для всех образ жизни...»².

«Американская традиция, – пишет профессор М. Лапицкий, – явление сложное, ибо его неотъемлемой частью стало смешение самых разнородных традиций и влияний, но вполне правомерно выделение одной из них – наиболее значимой – английской... Важнейшей здесь оказалась роль англичан в эпоху, когда только закладывались основы американских государственных институтов и национального мировосприятия»³.

Японские корпорации (сюданы) являются самодостаточными, полностью закрытыми универсальными многоотраслевыми комплексами, обязательно включающими в себя финансовые учреждения (банки, страховые и трастовые компании), торговые фирмы и т.п. Включение банков в состав сюданов во многом определяет широкое использование японскими корпорациями привлеченных средств как одного из факторов японских экономических достижений. Корпорации страны отличаются сравнительно небольшой (2–3 %) текучестью кадров. Крупнейшие же из них сохраняют систему пожизненного найма работников. «...Если и существует ключ к успеху японцев, – отмечает Р.Д. Льюис, – то это их способность вести внутренние дела компании в духе гармонии и сотрудничества»⁴. Отечественный специалист в области культуры труда и управления О.И. Шкаратан определил японскую систему менеджмента как «достижительно-коллективистскую», в отличие от американской, характеризуемой им как «достижительно-индивидуалистическую»⁵.

Для японских ТНК характерны взаимные связи между компаниями, принадлежащими к различным сферам бизнеса. Это определяется достаточно тесными финансовыми связями, в частности, перекрестным владением акциями. Американские же или английские корпорации предпочитают действовать в рамках своего профессионального поля и достаточно самостоятельно.

¹ Кучерук И.В. Основные концепты и противоречия американского менталитета (историко-культурный аспект) // *Вопр. культурологи.* 2008. № 6. С. 18.

² Харц Л. Либеральная традиция в Америке : пер. с англ. М. : Прогресс-Академия, 1993. С. 400.

³ Лапицкий М.И. Американская деловая культура США ... С. 88.

⁴ Льюис Р.Д. Деловые культуры ... С. 358.

⁵ Шкаратан О.И. Русская культура труда и управления // *Общественные науки и современность.* 2003. № 1. С. 51.

Японские корпоративные университеты в своей практике во многом опираются на базовые общепедагогические установки, действующие в образовательной системе страны. Например, со школьных лет японцу внушается, что «активность личности» подразумевает «полное подчинение общему, государственному делу», что каждое «малое дело» включается в «общее, большое», «дело всей нации»¹. Это существенно отличает содержание и цели образования и воспитания от индивидуализма, в духе которого осуществлялось воспитание и обучение на Западе.

Что касается особенностей национальной японской этики делового общения, то В.А. Спивак характеризует её так:

«– в деловых отношениях японцы стремятся установить личные взаимоотношения, неформальным связям придают не меньшее значение, чем официальным, поэтому первый контакт лучше осуществлять по рекомендациям известного японской фирме лица;

– создается впечатление, что для японцев важнее сам процесс переговоров, чем их результат, однако это лишь стремление создать атмосферу сотрудничества, что не так-то просто с незнакомыми людьми, тем более представителями другой культуры. Именно поэтому решение проблем начинается с простых вопросов, по которым нетрудно прийти к согласию, и именно поэтому деловые встречи часто происходят в неформальной обстановке, в ресторане;

– японская культура, и в том числе этика делового общения, заботится о том, чтобы не было нанесено урона самолюбию каждого человека, поэтому следует хорошо знать нюансы японского языка и поведения, чтобы понять, что вам вежливо отказали, хотя при этом кивали головой (по-нашему, в знак согласия) и улыбались;

– японцы предпочитают выслушать все аргументы, а затем перейти к их осмыслению; то, что они кивают головой во время вашего выступления, означает понимание услышанного, а отнюдь не согласие с ним;

– прежде чем давать согласие на сотрудничество, в японских фирмах предпочитают согласовать вопрос со всеми будущими участниками работы, чтобы они были морально подготовлены к этой работе заранее, и в этом случае проблем на стадии реализации проекта не возникает;

– японцы придают большое значение вопросам этикета, который у них тоже своеобразен. Это относится к соблюдению принципа равного статуса представителей договаривающихся сторон, приветствий, обмена визитными карточками, размещения за столом, поведения за столом и другим этапам и процедурам взаимодействия»².

Во всем этом существенное отличие японцев от американцев. Если американцы рассматривают переговоры как способ обсудить проблему и найти её решение, то для японцев это место, где можно и нужно объявить заранее обсужденное в своей группе решение. Японцы стремятся общаться, «не говоря о многом напрямую, американцы же, наоборот, должны все высказать. Если первые ищут смысл в недосказанном (невербальных сигналах, языке тела, паузах, молчании

¹ Педагогика народов мира. История и современность. М., 2000. С. 543.

² Спивак В.А. Корпоративная культура ... С. 16–17.

и т.д.), то вторые предпочитают называть вещи своими именами и говорить обо всем открыто»¹.

Исходя из сказанного, Т.В. Парфенова выделяет несколько характерных особенностей управления японскими корпорациями, прямо влияющих на структуру и особенности подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров².

Прежде всего это **политика найма работников**. При её реализации широко используется практика приема на работу преимущественно выпускников высших учебных заведений, которые затем проходят через четко отработанную внутрифирменную систему обучения, приобретая навыки, специфически важные для определенной корпорации.

Вторая особенность – **эгалитарный подход к управлению кадрами**, для которого характерны такие формы управленческих решений, как система оплаты труда и продвижения по службе по принципу старшинства, организация системы социальных выплат работникам, создание пофирменных профсоюзов и др. При этом в расчет берутся два основных показателя – возраст и стаж работы в фирме. В Японии принято, чтобы размер заработной платы имел тенденцию к росту до достижения работником возраста примерно 45 лет.

Показательно, что «японские элиты не стали уничтожать отличавшуюся высокой солидарностью общину – архаистскую коллективистскую структуру, а, напротив, использовали ее как канал реализации целей государства, способный ответить на задачу либерализации экономики лучше, чем еще не сформировавшийся индивид и еще не сложившееся гражданское общество»³.

Как метко заметил Ю. Емельянов, соединение культурной традиции с достижениями научно-технического прогресса позволило Японии стать первой древней цивилизованной страной, осуществившей рывок в современность⁴. В основе этого достижения, по мнению ученых Белградского университета М. Драгичевич-Шешич и Б. Стойкович, лежит следующее: «Япония, как утверждают антропологи, занимающаяся культурными проблемами, является единственным государством, чьи границы совпадают с границами японской цивилизации. Во всех остальных случаях речь идет о совокупности государств, имеющих общую цивилизацию (западная цивилизация, арабская цивилизация, балканская цивилизация). Японская цивилизация является эндемической, то есть единым целым, существующим только в одном определенном месте»⁵.

Если исходить из существования нескольких уровней взаимодействия культур – этнического, национального и цивилизационного, – то Япония очевидно демонстрирует приверженность уровню цивилизационному. Для этого уровня характерно преобладание спонтанно-исторических форм, в то время

¹ Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. – М. : ЛОГОС, 2004. С. 189.

² Парфенова Т.В. Японская модель управления человеческими ресурсами: опыт адаптации в других странах (на примере Великобритании) // Менеджмент в России и за рубежом. 2008. № 2. С. 98–99.

³ Шкаратан О.И. Русская культура ... С. 33.

⁴ Емельянов Ю.В. Рождение и гибель цивилизаций. М., 1999. С. 394–395.

⁵ Драгичевич-Шешич М., Стойкович Б. Менеджмент в экономике и культуре // Вопр. культурологии. 2006. № 3. С. 81.

как этнический уровень определяется историко-этнографическими и этноконфессиональными отношениями, а национальный – преимущественным значением регулятивных функций, выполняемых государством.

Следует, однако, заметить, что начиная с 90-х годов прошлого века эта особенность управления в японских корпорациях (как, впрочем, и ряд других) вытесняется подходом, принятым в других развитых странах: оплата в соответствии с результатом труда, без учета стажа работы и возраста.

Третья особенность японской модели – **четкая система организации труда**. Долгосрочный наем работников и отсутствие серьезного внешнего движения кадров в определенной степени компенсируются их внутрифирменным движением. В среднем японский работник перемещается между отделами и производствами фирмы практически каждые 2–3 года¹. Этим обеспечивается воспитание специалистов широкого профиля, способных решать проблемы взаимозаменяемости, в том числе за счет различных форм переподготовки и повышения квалификации. Ежегодно в компаниях исходя из утвержденного бизнес-плана руководством определяются цели деятельности каждого сотрудника.

Основные правила повышения квалификации и карьерного роста работников можно сгруппировать в несколько пунктов:

1. Для каждого уровня квалификации (должности) установлены стандартные минимальные и максимальные сроки, которые требуется отработать в компании. В случае окончания максимального срока и отсутствия продвижения работника уровень заработной платы снижается.

2. Учитываются оценки деятельности сотрудника в прошлом (при принятии решений о повышении в должности, о присвоении более высокой квалификации).

3. Начиная с определенного уровня работник должен сдавать экзамен для получения очередного квалификационного разряда².

Обучение производственных рабочих в Японии происходит в два этапа. На первом, в период трехмесячных занятий, слушатели в основном изучают технологический процесс, правила поведения, принятые в компании, получают лицензии и сертификаты на право работы на различных видах машин и оборудования. На втором этапе весь процесс обучения проходит уже непосредственно на рабочем месте без отрыва от производства.

Менеджеры обучаются в следующем режиме: 50 % времени отводится на изучение английского языка, 50 % – на получение общих знаний по менеджменту и специфической информации по управлению данной компанией. Все дальнейшее обучение нацелено на освоение функций ответственного менеджера (десять дней), затем – ведущего специалиста, для чего необходимо прослушать за год восемнадцать курсов в рамках трех циклов. Функции руководителя осваиваются путем изучения вопросов управления компанией, прав человека, делового этикета, психологического здоровья, управления персоналом и т.п., а также через участие пре-

¹ Емельянов Ю.В. Рождение и гибель ... С. 99.

² Коркина Т., Боковикова И. Японская система управления персоналом (обзор по итогам командировки) // Управление персоналом. 2008. № 6 (184). С. 28.

тендентов в двухдневной конференции на тему «Осознание своей роли в качестве руководителя».

Возможно также обучение менеджеров за границей по программе МБА. Однако в условиях глобализации и либерализации рынка труда и рынка образовательных услуг даже таким сравнительно замкнутым структурам, как японские ТНК, все труднее сохранять свои традиции, в частности, такую традиционную национальную практику, как пожизненный наем для 30 % привилегированной рабочей силы. Определенным образом это расшатывает устои всей модели японской экономики.

Для японских корпораций важнейшей целью бизнеса является всемерное расширение рынка. Вопросы эффективного поведения на рынке занимают одно из центральных мест в программах обучения японских корпоративных университетов. В среде менеджмента различных уровней активно формируются личные отношения, положительно сказывающиеся на обмене информацией и более продуктивном использовании совместного опыта и знаний. В целом это отражает различия в подходах и моделях перехода к экономике, основанной на знаниях, в Японии и других странах, например, США. Если США на пути к такому обществу в основном заменяют старые знания на новые, то Япония идет иным путем: «усиливая некоторые из требующихся новых занятий, в то же время, изменяя содержание занятий предшествующей эры и вытесняя при этом те позиции, которые стали препятствием для роста производительности»¹.

Японские корпорации характеризует своеобразная клановая культура, напоминающая организацию семейного типа. Она проникнута «разделяемыми всеми ценностями и целями, сплоченностью, соучастием, индивидуальностью и ощущением организации как «мы». Вместо правил и процедур иерархии или конкурирующих прибыльных центров рынка типичными характеристиками фирм кланового типа является бригадная работа, программы вовлечения наемных работников в бизнес и корпоративные обязательства перед ними... Организация держится вместе благодаря преданности традициям»². Большую роль в укреплении корпоративного духа японцев играют символы – униформа, пение гимна по утрам, характерный тип приветствий.

Б. Карлоф и С. Седерберг отмечают, что в японских корпорациях «оценка вклада человека, а также продвижение вверх в иерархии происходит в течение длительного времени. Контроль носит нечеткий и неформальный характер. Пути карьеры не специализированы, и ведется поиск того, что устраивает и человека, и предприятие. Вместо интереса к занятому только в рабочее время здесь господствует целостный подход к индивиду»³.

¹ Базархандаев Д.В. Трансформация человеческого капитала при переходе к экономике, основанной на знаниях : дис. ... канд. экон. наук. Улан-Удэ, 2006. С. 101.

² Шилкина Ю.А. Корпоративная культура в механизме интеграции бизнес-структур : дис. ... канд. социол. наук. М., 2004. С. 48–49.

³ Карлоф Б., Седерберг С.. Вызов лидеров : пер. со шведского. М. : Дело, 1996. С. 237.

Опираясь на исследование, проведенное Т. Коно, отечественный специалист Р.Л. Кричевский обобщил базовые ценности, миссию и политику японских корпораций (табл. 2).

**Основные базовые цели и ценности,
политика и миссия японских корпораций¹**

Базовые цели	Общая политика	Кодекс поведения сотрудников	Миссия	Базовые ценности
1. Служение обществу, организации. 1.1. Хороший продукт по разумной цене. Качество – в первую очередь. 1.2. Служение нации, народу. Совместное процветание 1.3. Процветание корпорации	1. Прогрессивность, активность, созидательность	1. Отношение к компании. 1.1. Преданность. 1.2. Благодарность	1. Быть членом промышленного сообщества	1. Рост благодаря взаимной выгоде компании и потребителей
2. Справедливая прибыль	2. Аналитический научный подход	2. Отношение к работе. 2.1. Усердие. 2.2. Ответственность, исполнение долга. 2.3. Бережливость, аккуратность, терпеливость. 2.4. Чувство гордости за свою работу	2. Стремиться улучшить социальную жизнь людей	2. Получение прибыли путем служения обществу
3. Неуклонный прогресс, завоевание доверия	3. Высокая производительность	3. Отношение к старшим, коллегам, подчиненным. 3.1. Сотрудничество. 3.2. Приязнь и учтивость		3. Честная конкуренция на рынке
4. Благополучие работников, уважение к работнику	4. Прогресс технологии корпорации	4. Отношение к себе. 4.1. Здоровье. 4.2. Прилежание. 4.3. Бодрость. 4.4. Моральная устойчивость		4. Участие всех работников в управлении компанией
				5. Взаимная выгода для компании и поставщиков, посредников и акционеров

¹ Составлено по: Кричевский Р.А. Если вы – руководитель. М. : Дело, 1993. С. 149–151.

В целом, вероятно, можно утверждать, что для японских ТНК, как и для всего японского общества, типично сочетание достаточно жесткой бюрократии с рядом демократических установок.

По мнению Р. Белла, важной предпосылкой успехов Японии стало сочетание достигательных ориентаций с системой межличностных отношений, сложившихся в японском обществе на массовом уровне. Выполнение долга перед семьей, фирмой и в конечном счете государством имеет высший, почти сакральный смысл. «Культура стыда», «боязнь потерять лицо» являются мощным стимулом достигательных ориентаций.

По характерному замечанию Д. Рукмана, «личное честолюбие и стремление к достижению у японцев, вместо того чтобы быть аномалиями в этом групповом сообществе, на самом деле являются глубоко присущими ему характеристиками»¹. В этой связи становится отчасти понятной ситуация, когда «японцы больше внимания уделяют тому, к какому коллективу они принадлежат, чем тому, кем они работают... отдают предпочтение месту, которому они принадлежат, а не своему социальному статусу»². «Притяжение организации» – мощный фактор мобилизации коллектива. Известный в Японии обозреватель по экономическим вопросам Акиба так характеризовал эту особенность организации японской экономики: «Мне кажется, что японцы бессознательно воспринимают организацию как некое жидкое тело с воронкой. Между членами организации действует невидимое психологическое притяжение, подобное магниту. Но на того, кто выступит против организации, эта сила не действует, так как независимо от его воли он исключается из организации, т.е. не попадает в воронку, затягивающую членов организации»³.

Возможно, именно японские корпорации имел в виду один из лидеров европейского бизнеса Роберт Салмон, когда рассматривал корпорацию как связующее звено между обществом и производством: «Перед корпорацией стоит задача выполнить как никогда ранее сложную и ответственную миссию, поскольку именно этот институт лучше всего отражает стремления и желания людей. Корпорация связывает отдельного человека с обществом, реализует идею общественного консенсуса, воспринимает перемены. Компания будущего будет своего рода общим, совместно выработанным проектом. Уже сегодня компания все чаще выглядит заменителем семьи, общины, государства и даже церкви»⁴.

В японской реальности «важно не то, почему человек так поступает, а то, поступает ли он соответственно принятой обществом иерархии ценностей»⁵. В культуре японцев недвусмысленно подчеркивается зависимость индивида от его принадлежности к определенной социальной группе. Каждый японец воспринимает себя скорее как множественность, «совокупность нескольких различных «кругов обязанностей»: долга по отношению к императору; обязанности по отно-

¹ Цит. по : Зарубина Н.Н. Модернизация и хозяйственная структура (концепция М. Вебера и современные теории развития) // СОЦИС. 1997. № 4. С. 51–52.

² Ватанабэ Х. Секрет преданности фирме // Япония сегодня. 1997. № 3. С. 19.

³ Цит. по : Ватанабэ Х. HONDA – творческий лик // Япония сегодня. 1997. № 2. С. 8.

⁴ Салмон Р. Будущее менеджмента / под ред. Е.В. Минеевой. СПб. : Питер, 2004. С. 233.

⁵ Гордеев Р. Кросс-культурные проблемы международного менеджмента // Менеджмент в России и за рубежом. 1998. № 1. С. 15.

шению к родителям; по отношению к людям, которые что-то для тебя сделали; обязанности по отношению к самому себе»¹. Исключение из общины с подобным кругом обязанностей – для японца самая страшная мера наказания.

Тот же Р. Гордеев приводит весьма показательный пример такого рода наказания. В корпорации «Мацусита Дэнки» один из рабочих был уволен за распространение на рабочем месте газеты японских коммунистов «Акахата». За него вступились компартия и профсоюзы, суд восстановил его на работе. Тогда этот работник был подвергнут типично общинному наказанию. Вот как это выглядело. «У входа на завод, подле проходной, построили домик – однокомнатную будку. Строптивому рабочему было сказано, что отныне его производственное задание – находиться весь рабочий день в будке и... ничего не делать. В комнате имелся только стул, на котором обязали сидеть рабочего. Зарплату он получал исправно, наравне с членами его бригады. (В аналогичной ситуации нарушившего порядок служащего пароходной фирмы «Кансай Кисэн» заставили клеить из старой бумаги конверты и отгородили место его работы ширмами). Через месяц рабочего отравили в больницу с нервным расстройством»².

Цивилизационно-культурная устойчивость японской нации позволила ей усваивать западные ценности через призму традиционных национальных ценностей и институтов. Об ущербности прямых заимствований в культуре писали многие специалисты. В частности, А.С. Панарин убежден, что при таких заимствованиях усваивается лишь внешняя сторона культуры, в то время как ее внутреннее содержание, ее аскеза заимствованию не поддаются³. Практически любая деловая культура Востока является высококонтекстуальной. Это означает, что существо сказанного собеседником во многом определяется контекстом (местом, ситуацией, периодом времени и т.п.), а не только самими словами.

Особенности капиталистического производства внедрялись в Японии с учетом сложившихся отношений патриархальной опеки и понимания структуры фирмы как «большой семьи». На этой основе, в частности, базируется особый характер взаимоотношений населения и государства, который образно можно выразить формулой «народ послушен властям – власти послушны народу». Основы буржуазной демократии «упаковывались» в традиционные для японцев лояльность и склонность к компромиссам. Современная система образования строилась на фундаменте традиций конфуцианских экзаменов.

Американские и западноевропейские специалисты в своих работах отмечают, что менеджер-японец находится в завидном положении по сравнению с управляющим в США или Европе. Ввиду того, что менеджеру-японцу попросту не приходится иметь дела с такими негативными проявлениями, как прогулы, нарушения трудовой дисциплины, текучесть кадров и т.п., у него остается значительный резерв времени для решения вопросов совершенствования производства.

Кроме того, что японские культурные традиции отличаются плодотворным синкретизмом, позволяющим активно использовать их в процессе модернизации.

Как бы суммируя все особенности формирования деловой культуры в различных типах корпораций, Т.Н. Персикова отмечает, что «в своей междуна-

¹ Гордеев Р. Кросс-культурные проблемы...

² Там же. С. 14.

³ Панарин А.С. Заблудившиеся западники и пробудившиеся евразийцы // Цивилизации и культура : сб. М., 1994. Вып. I. С. 89.

родной деятельности разные межнациональные компании применяют различные модели управления: культурное превосходство, культурный компромисс, культурная синергия. Последняя наиболее продуктивна и перспективна в международной деловой активности. В зависимости от доминирующего метода управления выделяются этно-, поли-, регио- и геоцентрические корпорации. Различаются также монолитные, плюралистические и мульти- (много-) культурные МНК»¹.

Важным фактором успешной деятельности бизнес-образовательных учреждений, действующих в различных регионах мира, является их преимущественная ориентация на тот или иной тип знаний. В рецензии на учебное пособие «Управление знаниями в корпорациях» В.Л. Тамбовцев обратил внимание на необходимость учета того, что человеку свойственно располагать двумя видами знаний – рациональным и интуитивным. Для западных специалистов характерно пониженное внимание к интуитивным знаниям и гипертрофированное внимание к рациональному научному знанию. С развитием научной мысли интуитивное знание было объявлено вообще не относящимся к сфере знания. В то же время на Востоке преобладает другая традиция – основывающаяся на приоритете интуитивного знания над рациональным². Такое различие в подходах к роли отдельных видов знания, несомненно, накладывает свой отпечаток на особенности содержания, методiku и организацию учебного процесса в корпоративных университетах и других образовательных бизнес-структурах в разных частях мира.

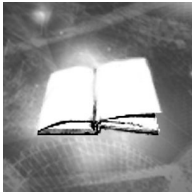
Список использованной литературы

1. Базархандаев, Д.В. Трансформация человеческого капитала при переходе к экономике, основанной на знаниях [Текст] : дис. ... канд. экон. наук / Д.В. Базархандаев. – Улан-Удэ, 2006.
2. Ватанабэ, Х. HONDA – творческий лик [Текст] / Х. Ватанабэ // Япония сегодня. – 1997. – № 2.
3. Ватанабэ, Х. Секрет преданности фирме [Текст] / Х. Ватанабэ // Япония сегодня. – 1997. – № 3.
4. Глобалистика. Междунар. междисциплинарный энциклопедический словарь [Текст]. – М. ; СПб. ; Нью-Йорк, 2006.
5. Гордеев, Р. Кросс-культурные проблемы международного менеджмента [Текст] / Р. Гордеев // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – № 1.
6. Гречко, Е.А. Географические различия моделей управления транснациональными корпорациями в условиях глобализации [Текст] : автореф. дис. ... канд. геогр. наук / Е.А. Гречко. – М., 2005.
7. Дементьева, А.Г. Система корпоративного управления в развитых странах и России [Текст] / А.Г. Дементьева // Менеджмент в России и за рубежом. – 2008. – № 3.
8. Драгичевич-Шешич, М. Менеджмент в экономике и культуре [Текст] / М. Драгичевич-Шешич, Б. Стойкович // Вопр. культурологии. – 2006. – № 3.
9. Емельянов, Ю.В. Рождение и гибель цивилизаций [Текст] / Ю.В. Емельянов. – М., 1999.
10. Зарубина, Н.Н. Модернизация и хозяйственная структура (концепция М. Вебера и современные теории развития) [Текст] / Н.Н. Зарубина // СОЦИС. – 1997. – № 4.

¹ Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация... С. 205.

² Тамбовцев В.Л. Управлять знаниями? Это непросто! Рецензия на учебное пособие: Мильнер Б.З. (ред.) Управление знаниями в корпорациях. М.: Дело, 2006. 304 с. // Рос. журнал менеджмента. 2007. Т. 5, № 3. С. 178.

11. Карлофф, Б. Вызов лидеров [Текст] : пер. со шведского / Б. Карлофф, С. Седерберг. – М. : Дело, 1996.
12. Коркина, Т. Японская система управления персоналом (обзор по итогам командировки) [Текст] / Т. Коркина, И. Боковикова // Управление персоналом. – 2008. – № 6 (184).
13. Костин, А.И. Кросс-культурный менеджмент и политическая среда в условиях к глобализации экономики [Текст] / А.И. Костин, И.А. Костина // Вест. Моск. ун-та. Сер. 12. Полит. науки. – 2005. – № 1.
14. Кучерук, И.В. Основные концепты и противоречия американского менталитета (историко-культурный аспект) [Текст] / И.В. Кучерук // Вопр. культурологи. – 2008. – № 6.
15. Лапицкий, М.И. Американская деловая культура США (возвращаясь к истокам) [Текст] / М.И. Лапицкий // США – Канада. Экономика. Политика. Культура. – 2004. – № 6.
16. Лернер, М. Развитие цивилизации в Америке: образ жизни и мыслей в Соединенных Штатах сегодня [Текст] : пер. с англ. : в 2 т. / М. Лернер. – М. : Радуга, 1992. – Т. 2.
17. Льюис, Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию [Текст] / Р.Д. Льюис. – М. : Дело, 2001.
18. Мясоедов, С.П. Основы кросскультурного менеджмента: как вести бизнес с представителями других стран и культур [Текст] : учеб. пособие / С.П. Мясоедов. – 2-е изд. – М. : Дело, 2008.
19. Панарин, А.С. Заблудившиеся западники и пробудившиеся евразийцы [Текст] / А.С. Панарин // Цивилизации и культура : сб. – М., 1994. – Вып. I.
20. Парфенова, Т.В. Японская модель управления человеческими ресурсами: опыт адаптации в других странах (на примере Великобритании) [Текст] / Т.В. Парфенова // Менеджмент в России и за рубежом. – 2008. – № 2.
21. Педагогика народов мира. История и современность [Текст]. – М., 2000.
22. Персикова, Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура [Текст] / Т.Н. Персикова. – М. : ЛОГОС, 2004.
23. Салмон, Р. Будущее менеджмента [Текст] / Р. Салмон ; под ред. Е.В. Минеевой. – СПб. : Питер, 2004.
24. Спивак, В.А. Корпоративная культура [Текст] / В.А. Спивак. – СПб. : Питер, 2001.
25. Тамбовцев, В.Л. Управлять знаниями? Это непросто! [Текст] : рец. на учеб. пособие : Мильнер Б.З. Управление знаниями в корпорациях. – М. : Дело, 2006. – 304 с. / В.Л. Тамбовцев // Российский журнал менеджмента. – 2007. – Т. 5, № 3.
26. Харц, Л. Либеральная традиция в Америке [Текст] : пер. с англ. / Л. Харц ; общ. ред. В.В. Согрина. – М. : Прогресс-Академия, 1993.
27. Шилкина, Ю.А. Корпоративная культура в механизме интеграции бизнес-структур [Текст] : дис. ... канд. социол. наук / Ю.А. Шилкина. – М., 2004.
28. Шкаратан, О.И. Русская культура труда и управления [Текст] / О.И. Шкаратан // Общественные науки и современность. – 2003. – № 1.



Культура профессиональной подготовки специалиста

И.В. Ильина

КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА

Обосновывается компетентностно ориентированная технология организации самостоятельной работы в вузе, представляющая собой систему деятельности, построенной на основе полисубъектного взаимодействия преподавателей и студентов. Особый акцент сделан на рассмотрение содержания, форм и методов организации самостоятельной работы в компетентностном формате.

компетентностно ориентированная технология, этап, самостоятельная работа, модель, полисубъектное взаимодействие, результат.

В настоящее время возрастают требования к университетскому образованию в части владения профессиональными компетенциями, способности глобально мыслить и продуктивно действовать, активно участвовать в решении и предупреждении социальных, экономических и экологических проблем, культивировать ценности интеграции людей, человека и природы, жизни в ладу и сотрудничестве с другими людьми. Решение этих проблем требует от профессорско-преподавательского состава развития новых компетенций, обеспечения готовности и способности решать нестандартные задачи, осуществлять преобразовательные процессы в профессиональной деятельности, обеспечивать условия для повышения роли самостоятельной работы студентов, развития их творческой активности, инициативы.

Самостоятельная работа студентов в условиях перехода вузов на стандарты 3-го поколения приобретает компетентностно ориентированный характер. Ее цели направлены на формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций в области самопроектирования, самоорганизации, самоконтроля учебной деятельности.

Формирование общекультурных компетенций будущих профессионалов в процессе самостоятельной работы ориентируется на развитие аналитико-синтетических умений и способности обрабатывать большой объем информации; получение устойчивых навыков самообразования; систематизацию и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений; развитие навыков организации самостоятельного труда и контроля за его эффективностью.

Формирование профессиональных компетенций в условиях реализации самостоятельной работы студентов направлено на совершенствование и углубление профессиональных знаний, овладение профессиональными умениями и навыками.

Исходя из изложенного самостоятельная работа по формированию общекультурных и профессиональных компетенций студентов может характеризоваться как компетентностно ориентированная, призванная развивать их профессиональную компетентность, обусловленную профессиональными задачами, структурой и содержанием будущей профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность в процессе выполнения самостоятельной работы рассматривается как интегративное профессионально значимое личностное образование, которое проявляется в способности культивировать систему ценностного отношения к обучению и воспитанию, выполнять комплекс нормативно-творческих, проектных, педагогических, образовательных и научно-исследовательских задач профессиональной деятельности, направленных на реализацию индивидуальных образовательных траекторий студентов.

Главным критерием организации профессионально ориентированной самостоятельной работы студентов является ее качество, которое во многом определяется *внутренней системой обеспечения качества, качеством управления этими процессами, а также внешней системой обеспечения качества, формирующейся в условиях определенной проектной технологии.*

Технологию организации профессионально ориентированной самостоятельной работы студентов можно представить в виде технологической цепочки проектировочных действий, операций, выполняемых всеми субъектами самостоятельной работы, которые выстраиваются на основе следующих положений:

1. Технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе которого, безусловно, должна быть авторская гуманистическая позиция, своего рода авторство в разработке компонента самостоятельной работы студентов. Иными словами, творцами, разработчиками технологии призваны выступить руководители кафедр, преподаватели совместно с инициативной группой студентов.

2. Технологическая цепочка действий, операций, коммуникаций в процессе организации самостоятельной работы строится в строгом соответствии с системой образовательных целей и задач, отраженных в учебно-методических комплексах изучения дисциплин, имеющих форму выражения конкретных ожидаемых результатов, в частности, общекультурных и профессиональных компетенций.

3. Технология организации самостоятельной работы предусматривает полисубъектное, диалогическое взаимодействие на творческой договорной основе всех субъектов образовательного процесса по направлению подготовки, по конкретной учебной дисциплине. Полисубъектное взаимодействие приобретает особую важность в процессе разработки и реализации концепции самостоятельной работы. В ходе организации самостоятельной работы студентов реализуются совместное принятие целей деятельности, обмен ценностями и творческими идеями. Обратные связи осуществляются преимущественно в виде рефлексивных процессов, обеспечивающих перевод субъектов самостоятельной работы в новое качественное состояние – режим непрерывного саморазвития студентов, включенных в данный процесс.

4. Осуществляются поэтапное планирование и последовательное (пошаговое) воплощение системы действий и операций с использованием идеи алгоритмизации проектирования самостоятельной работы студентов.

5. Органической частью технологии компетентностно ориентированной самостоятельной работы студентов являются диагностические процедуры, использующие определенные критерии, показатели и инструментарий для измерения характеристик процесса, условий и результатов образовательной деятельности, качества компетентностно ориентированной образовательной среды.

Нами разработана технология организации качественной самостоятельной работы студентов, ключевым этапом которой является *разработка концепции самостоятельной работы*.

Данная концепция – особый способ осмысления, оформленный в систему принципов и представлений, на основе которых интерпретируется то или иное явление и организуется соответствующим образом самостоятельная деятельность студентов. Концепция выражает реальные и предполагаемые конструкции (ценности, смыслы, позиции), призванные внести изменения в ход процесса самостоятельного освоения студентами содержания образования по направлению подготовки, по конкретной учебной дисциплине. В концепции прорисовываются образы субъектов педагогического процесса как единство практического и идеального в личности обучающегося, раскрываются механизмы продвижения к заявленному образу (взаимодействие, организационный аспект).

Обоснование концепции самостоятельной работы студентов позволяет выйти на следующий этап проектной технологии – *этап моделирования*. Надо сказать, что стадия моделирования раскрывается также неоднозначно. Важная особенность моделирования заключается в том, что его цель – не столько в продукте, т.е. в создании системы, сколько в субъекте. В нашей концепции разрабатывается модель полисубъектного взаимодействия на уровне кафедра – преподаватель – студент.

Модель полисубъектного взаимодействия субъектов процесса организации самостоятельной работы студентов строилась с учетом следующих концептуальных положений:

1. Повышение эффективности самостоятельной работы студентов возможно лишь при включении всех субъектов образовательного процесса в поиск возможностей для качественного изменения всех компонентов образовательной системы, в определение направлений ее развития и постановку целей и способов их достижения. В связи с этим целью полисубъектного взаимодействия в ходе организации самостоятельной работы студентов является мобилизация усилий, творческого потенциала, внутренних ресурсов всех субъектов и возможностей внешнего окружения для решения задач повышения качества самостоятельного освоения студентами содержания образования.

2. Полисубъектное взаимодействие в ходе организации самостоятельной работы студентов проявляется в следующих факторах:

– оптимальном использовании творческого потенциала индивидуальных и групповых субъектов образовательного процесса для разработки и реализации стратегических, тактических и оперативных решений, направленных на обеспечение оптимальных условий для самостоятельного освоения студентами содержания образования;

- реализации решений субъектов различных организационных уровней (индивидуальных, групповых, организационного);
- обратном влиянии индивидуальных и групповых субъектов на решения советов факультетов, кафедр;
- единстве и взаимодополнении внешнего воздействия на деятельность субъектов образовательного процесса и внутреннего регулирующего влияния в форме самоуправления, организации, саморегуляции;
- единстве регулирующего влияния на становление и развитие индивидуальных субъектов управления, групповых и организационного субъектов.

Полисубъектное взаимодействие основывается на идее гармонизации отношений между субъектами образовательного процесса в целом, обеспечивая возможность реализации интересов и потребностей индивидуальных и групповых субъектов, сохранения в их действиях автономии и свободы, инициативного поведения.

Основным источником развития самостоятельной работы студентов является творческая активность субъектов образовательного процесса, направленная на саморазвитие и самореализацию. Пределы этой активности зависят от существующей структуры взаимодействия, от распределения прав и полномочий преподавателей и студентов. Путь к повышению творческой активности – это в первую очередь расширение субъектного поля участников образовательного процесса, повышение ответственности как за индивидуальный участок работы, так и за реализацию групповых целей. Это можно осуществить лишь на основе перехода от линейной структуры организации самостоятельной работы студентов к матричной структуре управления, от моноцентризма к полицентризму в организации деятельности субъектов.

3. Для реализации полисубъектного взаимодействия в процессе организации самостоятельной работы необходимы соответствующие условия, наиболее важным из которых является готовность руководства факультета, педагогических кадров и самих обучающихся к осуществлению этого взаимодействия. В готовности кадрового потенциала вуза можно выделить два аспекта: формирование личностной готовности, выражающееся в воспитании полисубъектности как системного качества, и формирование культуры полисубъектного взаимодействия как базового компонента этой готовности.

Следующий этап проектной технологии – *этап программирования*, т.е. планирования пошагового движения к цели – высокому качеству образовательного процесса, обеспечению готовности студентов к непрерывному образованию, их конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, готовности к нравственному самосовершенствованию. Главными элементами конструирования самостоятельной работы студентов являются формирование нормативных представлений (моделей) с учетом основной образовательной программы, учебной дисциплины, контроля за качеством реализации самостоятельной работы.

Конструирование предусматривает применение комплекса методов, средств, форм, создание соответствующих условий. Конструирование системы организации самостоятельной работы студентов включает следующие элементы: определение миссии самостоятельной работы, ее стратегии и целей; выявление приоритетных направлений и ожидаемых результатов самостоятельной деятельности; создание самой системы.

Фундаментом, своего рода основанием для конструирования системы самостоятельной работы в вузе являются разработка и внедрение внутривузовской системы обеспечения качества самостоятельной работы. Благодаря мониторингу можно проследить, как взаимосвязаны элементы системы, как осуществляется их взаимодействие, проследить переход в новое качество. В процессе выполнения данной задачи мы обратили существенное внимание на назначение самостоятельной работы студентов в ходе проектирования учебно-методического комплекса (УМК). Самостоятельная работа – неотъемлемая составляющая УМК. В связи с введением УМК в образовательном процессе вуза акцент смещается в сторону организации продуктивной самостоятельной работы студентов (СРС).

Согласно ФГОС ВПО 3-го поколения СРС составляет не менее 50 % времени, отводимого на выполнение основной образовательной программы.

Цели СРС связаны с освоением в полном объеме основной образовательной программы и последовательной выработкой навыков эффективной самостоятельной профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа студентов в содержании УМК включает в себя:

- самостоятельное освоение отдельных тем учебных дисциплин в соответствии с учебно-тематическими планами;
- подготовку к аудиторным занятиям (лекциям, практическим, семинарским, лабораторным работам и др.) и выполнение соответствующих заданий;
- подготовку к практике и выполнение заданий, предусмотренных программой практики;
- выполнение письменных контрольных и курсовых работ;
- подготовку ко всем видам контрольных испытаний, в том числе курсовым экзаменам и зачетам;
- подготовку к итоговой государственной аттестации, в том числе к выполнению выпускной квалификационной (дипломной) работы, магистерской диссертации;
- самостоятельную учебную и исследовательскую работу в студенческих научных обществах, кружках, семинарах и т.п.;
- другие виды деятельности, организуемые и осуществляемые вузом, факультетом, кафедрой и органами студенческого самоуправления.

Исходя из данных целей можно выделить следующие виды самостоятельной работы студентов, выполняемой в рамках УМК:

- 1-я группа. Темы, выносимые на самостоятельное изучение согласно учебно-тематическому плану изучения дисциплины;
- 2-я группа. Вопросы для самостоятельной работы по курсу;
- 3-я группа. Задания для самоподготовки студентов к лекциям, практическим, семинарским, лабораторным работам;
- 4-я группа. Задания для самоподготовки к практике;
- 5-я группа. Задания для самоподготовки к выполнению письменных контрольных и курсовых работ, к итоговой государственной аттестации;
- 6-я группа. Самоконтроль.

Важную роль в организации продуктивной самостоятельной работы студентов играет ее методическое обеспечение. В соответствии с выделенными видами самостоятельной работы СРС приобретает дифференцированный характер.

Для **1-й группы** в рабочей программе даются методические указания студентам по самостоятельному освоению программного материала с обозначением

перечня тем, выносимых на самостоятельную работу; вопросов, раскрывающих каждую тему; примерного плана освоения каждой темы; требований к освоению; заданий для самопроверки; заданий в тестовой форме; рекомендуемой литературы.

Для **2-й группы** заданий дается перечень вопросов по курсу в целом.

Для **3-й группы** заданий предлагается перечень вопросов.

Например:

Тема «Управление нововведениями в образовательном учреждении (ОУ)»:

- 1. Сформулируйте принципы управления развитием ОУ.*
- 2. Дайте характеристику источников идей для развития образования.*
- 3. Выделите параметры оценивания идей для развития ОУ. Какие из них, на Ваш взгляд, являются наиболее важными?*
- 4. Какие объекты управления развитием в каждом модуле школы Вы могли бы назвать?*
- 5. Выберите один из видов обеспечения инновационной деятельности и разработайте его содержание применительно к развитию определенного типа ОУ.*
- 6. Объясните, какая из стратегий развития школы является наиболее предпочтительной и почему.*
- 7. Что служит основанием для формирования философии развития школы? Какой, по Вашему мнению, должна быть философия развития современного образования?*
- 8. Выделите основные компоненты концепции развития школы. Предложите собственное видение одного из них.*
- 9. Смоделируйте образ желаемой школы XXI века.*
- 10. Составьте карту инноваций ОУ, в котором Вы проходили педагогическую практику.*

Кроме того, преподавателю целесообразно разработать ряд памяток, которые помогут студентам четко выполнять рекомендации по организации самостоятельной работы:

- 1. Как работать с информацией на лекции.*
- 2. Как подготовиться к семинару. На какие вопросы необходимо ответить.*
- 3. Как осуществить самооценку, рефлексию.*
- 4. Как провести микроисследование в ходе подготовки к семинарскому занятию.*
- 5. Какая литература поможет в подготовке*

Для **4-й группы** предлагается перечень заданий, которые необходимо выполнить в период практики.

Например:

- 1. Выделите инновации, которые составляют основу развития дидактической системы школы.*
- 2. Сформируйте пакет инноваций, определяющих развитие воспитательной системы ОУ.*
- 3. Определите, какие новшества способствуют совершенствованию управленческой деятельности.*
- 4. Проанализируйте ожидаемый эффект от внедрения вводимых инноваций.*
- 5. Какие из подсистем структуры инновационного менеджмента созданы в ОУ?*
- 6. Создайте портфель педагогических инноваций ОУ, в котором Вы проходили практику.*

Для **5-й группы** задания предполагают разработку методических рекомендаций по выполнению контрольных работ, рефератов, курсовых работ, итоговой аттестации.

Для **6-й группы** вопросы для самоконтроля определяются как по каждой теме, так и по курсу в целом.

Вопросы и задания для самостоятельной работы требуют от студентов не только воспроизведения знаний, но и проявления творчества, что усиливает мотивацию СРС.

П.И. Пидкасистый выделяет следующие виды самостоятельных работ в вузе: воспроизводящие самостоятельные работы по образцу; реконструктивно-вариативные; эвристические; творческие (исследовательские)¹.

Воспроизводящие самостоятельные работы по образцу выполняются на основе образца, подробной инструкции по выполнению типовых заданий.

Например:

Инструкция: *используя рекомендованный преподавателем учебник, текст лекции, ответьте на поставленные вопросы или составьте схемы, заполните таблицы. При затруднении обратитесь к учебному пособию (название, страница), а также используйте интернет-ресурсы (указать сайт).*

Примеры воспроизводящих самостоятельных работ по образцу:

1. Назовите виды и их значение в народном хозяйстве страны.
2. Охарактеризуйте основные направления отрасли.
3. Опишите организацию ...
4. Заполните таблицу ...
5. Охарактеризуйте геополитическое и экономико-географическое положение Российской Федерации путем внесения данных в таблицу:

Характеристика геополитического и экономико-географического положения РФ

Название пограничных государств	Сухопутная	Речная и озерная	Морская	Другие

Примечание: в графу «другие» включить характеристики, которые не вошли в таблицу.

Действия студента при использовании **реконструктивно-вариативных видов работ** связаны с преобразованием структуры учебных текстов и наличного опыта решения задач, предложенных преподавателем для самостоятельного выполнения. Данные виды предполагают проведение инструктажа.

Например:

Инструкция: *на основе имеющихся знаний и опыта решения задач по образцу самостоятельно осмыслить внутреннюю структуру изучаемого материала, дать описание действий с объектами изучения, сравнить, обобщить.*

Пример задания реконструктивно-вариативной самостоятельной работы:

¹ Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. М. : Педагогика, 1972.

**Распределение территории и размещение населения
в зависимости от средней многолетней температуры января**

Температура января, °С	Территория		Население		Плотность населения, чел./км ²
	площадь, млн. км ²	распре- деление, %	числен- ность, млн. чел.	распре- деление, %	
50–30	3,8	22,3	1,4	0,9	0,4

Данные виды работ применяют во всех звеньях образовательного процесса, используются в форме текстуальных, смысловых, иллюстративных, опытнических и других практических работ.

Эвристические самостоятельные работы направлены на решение задач проблемного характера, для получения необходимой новой информации; обычно применяются при проведении микроисследований и учебных экспериментов.

Например:

Лабораторным путем определить основные физико-технические свойства шерсти.

Творческие (исследовательские) самостоятельные работы направлены на обеспечение познавательной активности и самостоятельности, отказ от готовых образцов и шаблонов. Под творческими работами понимаются самостоятельные работы, в результате которых студенты создают нечто новое, оригинальное. Данный вид работ предполагает проявление инициативы со стороны студентов.

Например:

Разработать проект на тему: «Проектирование целевой программы развития системы управления ОУ». Для этого:

- 1. Подготовьте анализ управляющей системы ОУ, в котором Вы проходили практику. Определите проблемы, которые требуют, на Ваш взгляд, решения.*
- 2. Сформулируйте идеи, которые Вы хотели бы заложить в основу проекта развития системы управления.*
- 3. Разработайте методологию проекта.*
- 4. Определите цель проекта (сформулируйте стратегические, тактические, оперативные цели). Постройте древо целей Вашего проекта.*
- 5. Предложите способы (варианты) решения обозначенных проблем. Выберите наиболее эффективный вариант решения.*
- 6. Разработайте обобщенную модель действий.*
- 7. Предложите целевую программу развития.*
- 8. Разработайте план действий.*

Результаты самостоятельной работы студентов оцениваются преподавателем, ведущим учебный курс, и кафедрой в целом.

Формы отчета о проделанной самостоятельной работе выбираются преподавателем совместно со студентами. Форма отчета носит личностно ориентированный характер.

Один из ведущих этапов технологии организации компетентностно ориентированной самостоятельной работы студентов – этап реализации – базируется на результатах предыдущих этапов. Его эффективность обеспечивается комплексом

механизмов и условий обеспечения полисубъектного взаимодействия в ходе организации самостоятельной работы студентов.

Заключительным этапом технологии компетентностно ориентированной самостоятельной работы студентов является педагогическая рефлексия как важнейший элемент данной системы, обеспечивающий механизм обратной связи.

Список использованной литературы

1. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.
2. Попов, Ю.В. Организация самостоятельной работы студентов в бакалавриате [Текст] / Ю.В. Попов [и др.] // Высш. образование в России. – 1998. – № 4. – С. 87–89.
3. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 175 с.
4. Соколова, Е.В. Некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов [Текст] / Е.В. Соколова ; Южно-Уральский гос. ун-т, филиал в г. Златоусте. – Златоуст, 2003.

А.В. Ананьев

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОГО КРИЗИСА СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Автор размышляет о глубоком духовном кризисе, вызванном утратой человеком его социальной и профессиональной идентичности в условиях глобализации современной культуры, о размывании традиционных духовных устоев этноса, сложившихся социальных стереотипов. Социокультурная дезориентация ставит в особенно затруднительное положение учителя, осуществляющего ответственную миссию инкультурации ребенка, обеспечения его социализации в реальной культурной среде. Анализируется природа профессиональных ценностей педагогов, предлагаются условия и способы их формирования в педагогическом коллективе.

личность, ценностные ориентации, педагог, педагогический коллектив, ценностно-ориентационное единство, идентичность личности, становление, развитие.

Известно, что любое образовательное учреждение в современных условиях выступает в качестве института социальной трансляции культурных ценностей вступающим в жизнь поколениям, передавая воспитанникам отношение к региональной культуре, формируя самобытность людей, проживающих в конкретном регионе.

Для эффективной организации такой работы прежде всего должен быть подготовлен сам педагог. Он сам должен быть носителем ценностей региональной культуры, должен хорошо ее знать, ценить, совершенствовать. «Взаимодействие будущего специалиста со средой и содержащимися в ней ценностями приобретает двусторонний характер: не только среда оказывает формирующее влияние, но и сама она испытывает преобразующие, созидательные воздействия со стороны человека. Невольно возникает в памяти мысль К. Маркса о том, что обстоятельства в такой же

степени творят людей, в какой люди творят обстоятельства. Следовательно, моделируя определенным образом среду, мы можем оказывать значительное и эффективное воздействие на сознание человека, задавая ему определенную стилистику поведения и отношений, внедряя в его сознание соответствующие социальные стандарты и нормы, формируя в нем через среду поведенческие установки и привычки»¹.

Известно, что каждое образовательное учреждение отличается своими особенностями, и педагоги, работающие в нем, имеют право на творчество, на собственный педагогический почерк, свободу выбора педагогических технологий, программ, учебников и пособий, способов оценки деятельности учащихся. От выбора, который делает педагог, от того, какие цели и задачи он ставит в своей профессиональной деятельности, какие требования предъявляет к знаниям и умениям своих учеников, к пониманию ими ключевых идей и смыслов человеческого бытия, и зависит преимущественно результат педагогического процесса. Педагог осознанно и неосознанно воздействует на развитие личности своих учеников. И это воздействие напрямую зависит от ценностных ориентиров самого педагога.

Формирование и развитие профессиональных ценностей педагога – проблема не только и не столько частнонаучная, это проблема всего общества, поскольку стремление сберечь лучшие качества своей цивилизации и адаптировать их к общемировым процессам должно реализовываться в первую очередь именно через ценностные ориентации личности. Их по праву считают генами социальных систем, определяющими функционирование и развитие последних, а причину катастроф в социуме видят в несогласованности матрицы взаимодействия личности с общественной структурой ценностей. В создавшейся ситуации сохранение облика педагога выходит на первый план, ибо учитель является центральной фигурой, творцом социума, фактором реализации культурных традиций этноса. «В силу сложившихся исторических особенностей российское образование выступает не только как «фактор воспроизводства кадров» для экономической и духовной сферы, но и как фундамент национальной культуры, как специфическая форма ее существования, как способ воспроизводства культурного опыта российского этноса. Ключевой фигурой, определяющей состояние образования, выступает личность учителя. От уровня его культуры и профессиональной подготовки, широты интересов и гражданской позиции напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества, облик вступающих в самостоятельную жизнь поколений молодежи»².

Ценностные ориентации педагогического коллектива, под которыми понимается субъективно-практическое отношение педагогического сообщества к профессиональным нормам, играют значительную роль в его становлении и самореализации, в реализации им своих профессиональных функций³. Ценности позволяют педагогу помочь ученику определиться: что честно, а что – нет; что скромно, а что – нет; что действительно является высшим смыслом, эталонной нормой для настоящего и будущего, а что следует отнести к временному, преходящему. Ценности должны быть надситуативны и всегда должны быть «с человеком». Ими ученик должен нау-

¹ Репринцев А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания // *Alma mater*. 2003. № 5. С. 46.

² Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Курск, 2001. С. 3.

³ Алишев Б.С. Психологическая теория ценности. Казань, 2002.

чится «измерять» все ситуации, все объекты и предметы окружающей его социокультурной среды.

Ценности личности должны образовать основу ее нравственности как части ее индивидуальной культуры. Они должны определить для нее значение чужой жизни и личности вообще (не конкретно чьей-то, а именно вообще, в принципе). Они должны определить для нее значение всего объективного не только как предметов, удовлетворяющих потребности, но и как самостоятельных сущностей, имеющих собственное существование. Кроме того, ученик должен научиться определять пользу не только для себя, но и для другого, других. Он учится производить оценочные и реальные действия с точки зрения пользы для безличных комплексных объектов (группы, общности, страны, человечества), с точки зрения пользы для дела, для любого объекта, даже неодушевленного. Он соотносит собственную пользу и собственный ущерб с пользой и ущербом для других.

Таким образом, педагогический коллектив должен стремиться сделать процесс возникновения и формирования духовных потребностей воспитанников педагогически управляемым. Во-первых, личность должна быть информирована о наличии соответствующих духовных ценностей, она должна осознать их значение в общественной и личной жизни. Общество же должно осуществить отбор этих ценностей и помочь личности осознать их. Во-вторых, необходимо организовать деятельность личности по овладению этими ценностями и по созданию новых ценностей. Для этого личности следует овладеть способами деятельности, и общество должно помочь ей в этом – научить учиться, научить трудиться, научить жить в обществе и т.д., причем деятельность должна быть организована таким образом, чтобы способствовать превращению самой деятельности в потребность личности.

Каждая личность представляет собой сложную динамическую структуру естественных и социальных потребностей, находящихся в сложном взаимодействии и развитии. У каждого человека в зависимости от социальных условий, воспитания, различных жизненных обстоятельств своя структура потребностей: одни больше развиты, другие меньше, какая-то группа потребностей доминирует, другая, наоборот, не развита или угнетена и не оказывает существенного влияния на жизнь и поведение человека. Духовные потребности личности развиваются во взаимосвязи и взаимообусловленности. В формировании познавательных потребностей и интересов школьников необходимо учитывать уровень развития других потребностей – трудовых, профессиональных, нравственных, эстетических, гражданских – и опираться на более развитые из них.

Личность не может существовать в условиях неопределенности, она должна создавать свою систему приоритетов, иначе ее бытие, ее жизнь превратятся в совокупность хаотически, случайно совершаемых реакций. Система ценностных приоритетов личности формируется под влиянием целостной их модели, сложившейся в данной культуре или в одной из ее субкультур. Всякая культура (и субкультура), следовательно, несет в себе тенденцию к унификации, единообразию. Благодаря такой тенденции она и сохраняет себя как нечто длящееся во времени¹. Вместе с тем культура не может существовать и развиваться вне достаточного разнообразия структур ценностей у многочисленных своих представителей. Отсутствие разнообразия ограничивает возможности обмена между людьми, огра-

¹ Алишев Б.С. Психологическая теория ... С. 12.

ничивает их взаимодействие, так как совершенно одинаковое не нуждается друг в друге. Отсутствие разнообразия ведет, говоря экономическим языком, к уменьшению «оборота капиталов», и наибольшую опасность представляет снижение оборачиваемости идей. Общество и культура нуждаются в многообразии. Они могут быть ориентированы преимущественно на пользу и истину, семью и работу, материальные блага и статус, но они не выживут, если какая-то часть их членов не будет отдавать приоритет красоте и добру, любви и дружбе, гармонии и самоотдаче, а также другим ценностям.

Люди и группы людей имеют неодинаковые ценности, но все хотят защищать и защищают, прибегая к самым разнообразным способам, то, что считают важным. Отстаивая отдельные ценности, они нередко отрицают другие, те, которые кажутся более важными иным группам людей. Отсюда противоречия и конфликты между этническими, социальными, конфессиональными и прочими группами, между государствами и культурами, отдельными людьми. Личности и целые общности оказываются иногда во власти одной ценности, которая затмевает для них все. Так возникают ценностный максимализм и ценностный нигилизм. Это также наблюдается в современном мире¹.

Все это делает проблему ценностей сугубо практической и вызывает необходимость ее всестороннего анализа.

Что такое ценности? Какое место они занимают в индивидуальной и общественной психологии, в сознании, в структуре личности и культуры? Как и откуда они появляются в них? Как они трансформируются в течение жизни человека и исторического развития отдельных культур и всего человечества? Какова их общая структура и каковы приоритеты разных культур, общностей, отдельных людей? Вот только некоторые вопросы, ответы на которые нужно знать, чтобы люди могли определять свои жизненные ориентиры и пути их достижения.

Система ценностей исторична, в каждую конкретную эпоху она обогащается аксиологическими ориентирами, соответствующими духу времени. Общечеловеческие и национальные ценности находятся в неразрывном единстве, взаимодополняя и обогащая друг друга. В системе общечеловеческих аксиологических приоритетов выделяется особая группа ценностей – образовательных или специфически педагогических².

Люди формируют отношение к прошлому исходя из нынешних своих ценностей и стремятся к тому будущему, которое наиболее соответствует им. Будущее обусловлено объективными законами социального развития и эволюции. Но это не значит, что оно наступает автоматически и люди бессильны повлиять на него. Вопрос о будущем неизбежно упирается в вопрос о ценностях, о приоритетах, которым будут следовать люди и их группы, народы и государства, культуры и цивилизации. Чему они будут придавать решающее значение? К чему будут стремиться? Будут ли они понимать, что каждый из них несет ответственность за будущее всего человечества? Вот проблемы, которые, несмотря на предельно обобщенный характер, касаются всех без исключения.

¹ Шаров Ю.В. Формирование социально-ценных потребностей и интересов личности // Формирование духовных потребностей школьников : сб. Новосибирск, 1976. С. 80.

² Миронова Н.И. Ориентация студентов педагогических вузов на духовные общечеловеческие ценности в процессе изучения курса «Педагогическая аксиология». Борисоглебск, 1994. С. 23.

Участвуя в жизнедеятельности профессионального сообщества, педагог не просто реализует свои социально-профессиональные функции, а проживает в коллективе значительную часть своей жизни. В этой трудовой жизни важны не только ценности, смыслы деятельности, идеальные ориентиры, но и чувства, испытываемые людьми, их переживания и настроение. Степень эмоциональной удовлетворенности этой жизнью, сложившейся сетью коллективных отношений, комфортность морально-психологического климата профессионального сообщества напрямую определяют отношение педагога к коллективу, меру его идентификации в коллективе, его стремление к достижению целей совместной деятельности. «Отчуждение человека от своего коллектива происходит не обязательно в силу негативного к нему отношения. Невнимание коллектива к состояниям отдельных своих членов, отсутствие у коллектива психологической проницательности по отношению к отдельным личностям приводит к психологическому отгораживанию людей, влияет на их самочувствие. Исследования показывают, что «островки» состояний неудовлетворенности отдельных личностей, существующих длительное время на фоне радостных настроений остальных членов коллектива, свидетельствуют о неблагополучии в коллективе, о возможных конфликтах, внутренних разногласиях», – подчеркивает А.Н. Лутошкин¹.

Любой педагогический коллектив – явление живое, динамичное, развивающееся, существующее в определенной социокультурной среде. Как и всякий другой, педагогический коллектив проходит в своем развитии ряд последовательных этапов, содержание которых прямо или косвенно связано со степенью интериоризации ценностей окружающей среды, с их освоением, мерой приобщения к ним ребенка. Среди важнейших ценностей – человек и культура, общество (мир) и природа, труд и мир, семья и история... Степень ориентированности педагогического сообщества на эти ценности определяет содержание и характер отношений внутри образовательного учреждения, отношение к ребенку как главной профессиональной ценности педагогической деятельности. В этом смысле среда может иметь выраженный гуманный (или антигуманный) характер.

«В этой связи, – отмечает А.В. Репринцев, – вполне уместно воспользоваться таким известным социологическим понятием как «этос», которое трактуется как широкая социокультурная характеристика среды. Этос определяет наиболее устойчивые для общности ценности, идеалы, установки, особенности образа жизни горожан, влияет на отбор и закрепление традиций и обычаев жителей, формирует нормы взаимоотношений в социуме, атмосферу духовного бытия города. Этос фиксирует наиболее устоявшееся, характерное, социально-типичное отношение горожан к прошлому, настоящему, а через них – и к будущему; отношение к природе, понимание смысла человеческого бытия. Иначе говоря, этос отражает характер жителей региона, проявляясь в их взаимоотношениях, уровне культуры, отношении к окружающей среде»². «Этос призван напоминать каждому традицию общности, выступать против забвения этой традиции... И тогда этос подобно стихийной, невидимой силе повелевает людям не забывать о том, что они являют собой сообщество, что все они связаны друг с другом»³. «Этос проявляет себя в особых исторических ситуациях, ко-

¹ Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. Ярославль, 1977. С. 82.

² Репринцев А.В. Этос города в системе факторов развития духовной культуры молодежи // Человек в научной и философской картине мира XXI века : сб. Курск, 1996. Ч. 2. С.67–68.

³ Анчел Е. Этос и история. М. : Мысль, 1983. С. 4.

гда под угрозой оказываются важнейшие гуманистические принципы бытия человека, существования общечеловеческого», – отмечает Ева Анчел¹.

Переживаемый на рубеже столетий российским обществом системный кризис может и должен быть преодолен за счет мобилизации духовных сил народа, пробуждения его самосознания, возрождения прекрасных и добрых традиций. Целенаправленное моделирование этоса, превращение его в действенный фактор воспитания вполне может рассматриваться как важный шаг на пути возрождения традиций истинно русской школы и педагогики.

Список использованной литературы

1. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы [Текст] / Е.А. Александрова ; Саратов. гос. ун-т. – Саратов, 2003. – 200 с.
2. Алишев, Б.С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход) [Текст] / Б.С. Алишев. – Казань : ИПИ ПО РАО, 2002. – 328 с.
3. Анчел, Е. Этос и история [Текст] / Е. Анчел. – М. : Мысль, 1983. – 184 с.
4. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом [Текст] / Т.Ю. Базаров. – М. : Мастерство, 2002. – 224 с.
5. Бедерханова, В.П. Личностно-профессиональная позиция педагога [Текст] / В.П. Бедерханова. – Краснодар : Просвещение-Юг, 2001. – 67 с.
6. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога [Текст] / В.П. Бедерханова. – Краснодар : Изд-во Куб. гос. ун-та, 2001. – 220 с.
7. В поисках гуманистической реальности [Текст] / под ред. В.П. Бедерхановой. – Краснодар : Изд-во Куб. гос. ун-та, 2007. – 382 с.
8. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования [Текст] / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М. : Логос, 2001. – 224 с.
9. Исаев, И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход [Текст] / И.Ф. Исаев, М.И. Ситникова ; Белгород. гос. ун-т. – М. ; Белгород, 1999. – 224 с.
10. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива [Текст] / А.Н. Лутошкин. – Ярославль, 1977. – 192 с.
11. Максакова, В.И. Педагогическая антропология [Текст] / В.И. Максакова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
12. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст] / Ю.С. Мануйлов. – М. ; Н. Новгород, 2002. – 157 с.
13. Миронова, Н.И. Ориентация студентов педагогических вузов на духовные общечеловеческие ценности в процессе изучения курса «Педагогическая аксиология» [Текст] / Н.И. Миронова. – Борисоглебск, 1994. – 96 с.
14. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
15. Репринцев, А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания [Текст] / А.В. репринцев // Alma mater. – 2003. – № 5.
16. Репринцев, А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Репринцев. – Курск, 2001. – 56 с.
17. Репринцев, А.В. Этос города в системе факторов развития духовной культуры молодежи [Текст] / А.В. Репринцев // Человек в научной и философской картине мира XXI века : сб. / Кур. гос. пед. ун-т. – Курск, 1996. – Ч. 2. – С. 67–68.

¹Анчел Е. Этос...

18. Роббер, М.-А. Психология индивида и группы [Текст] / М.-А. Роббер, Ф. Тильман. – М. : Прогресс, 1988. – 256 с.
19. Розин, В.М. Философия образования: этюды-исследования [Текст] / В.М. Розин. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2007. – 576 с.
20. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент [Текст] / В.П. Симонов. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 430 с.
21. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
22. Слостенин, В.А. – М. : Магистр-пресс, 2000. – 488 с.
23. Соколова, Н.А. Методическое сопровождение социально-педагогической поддержки развития личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования [Текст] / Н.А. Соколова. – Челябинск : ИНО УрО РАО, 2004. – 121 с.
24. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1982. – 206 с.
25. Тарасова, О.И. Парадигмы культуры: бытийность и мировоззрение [Текст] / О.И. Тарасова ; Елецкий гос. ун-т. – Елец, 2007. – 250 с.
26. Шаров, Ю.В. Формирование социально-ценных потребностей и интересов личности [Текст] / Ю.В. Шаров // Формирование духовных потребностей школьников. Очерки практической педагогики : сб. – Новосибирск, 1976. – 128 с.

П.И. Образцов, В.Н. Макарова

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ И ПОДГОТОВКА К РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Рассматриваются целевой, содержательный и критериально-оценочный компоненты процесса профессионального педагогического образования на примере подготовки педагогов к речевому развитию детей. Обосновываются важность и необходимость этой подготовки, ее специфика как составляющей профессионального становления педагога. Определяются понятие компетентности в области речевого развития детей, принципы и особенности отбора содержания подготовки педагогов на разных уровнях образования, обозначен критериально-оценочный аппарат.

непрерывное образование, профессиональное образование, профессиональная компетентность, педагог, речевое развитие, компетенция, принцип отбора, подготовка, критерий, показатель.

В системе образования, постоянно и неизбежно находящейся во взаимодействии с внешней средой, происходят изменения, обусловленные социально-экономическими и социокультурными тенденциями и проблемами внутри страны. Некоторые из этих проблем могут быть решены при создании *системы непрерывного образования*.

Существует множество неоднозначных подходов к определению понятия «непрерывное образование»: в настоящее время в отечественной и зарубежной литературе их насчитывается свыше тридцати, причем они различаются не столь-

ко разным пониманием содержания явления и процесса, сколько составом функций и пространством применения.

В педагогическом энциклопедическом словаре непрерывное образование определяется как «процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества»¹. Для каждого человека это процесс формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в сети государственно-общественных учебных заведений и путем организованного самообразования².

Современная концепция непрерывного образования сложилась благодаря теоретическим работам Е.П. Белозерцева, И.П. Бестужева-Лады, С.Г. Вершловского, А.П. Владиславлева, Б.С. Гершунского, А.В. Даринского, В.Г. Онушкина, Ф.И. Прегудова, Н.К. Сергеева, В.А. Сластенина и других. Она предусматривает более или менее равномерное распределение, чередование в течение жизненного пути человека периодов обучения и трудовой деятельности, дающее человеку возможности приобретать, обновлять знания, необходимые умения и навыки, развивать способности не единожды и навсегда, а по мере возникновения потребности, в силу производственной или жизненной необходимости.

Согласно отечественной концепции, в системе непрерывного образования выделяются две подсистемы – первоначальное, или базовое, и последующее, или послебазовое, образование. Целью первоначального образования является базовая подготовка человека к жизни в обществе, к самостоятельному и ответственному действию в социальной и производственной жизни, к продолжению обучения и определению своей образовательной траектории. В современной России подсистема первоначального образования с позиций формального (организованного) образования охватывает ступени дошкольного образования и общеобразовательную школу. С точки зрения отдельной личности, уровень первоначального образования устанавливается каждым человеком самостоятельно и может выходить за пределы школьной и даже вузовской подготовки.

Целями последующего образования являются расширение, дополнение ранее полученных знаний, совершенствование общих и профессиональных умений и навыков, развитие кругозора, общей культуры, способностей человека с учетом изменяющихся жизненных обстоятельств и социально-экономических условий. Подсистема последующего образования в настоящее время включает в себя все ступени профессионального образования и различные виды и формы неформального образования личности.

Для нашего исследования чрезвычайно важны выводы ряда ученых (Т.Ю. Ломакина, Л.Г. Петерсон и др.) о том, что в непрерывном образовании человека в течение всей жизни именно дошкольное и общее школьное образование являются базовыми звеньями. Необходимо подчеркнуть, что именно в раннем, дошкольном детстве и в школьный период жизни человека закладываются основы и формируется необходимый уровень эмоционального, интеллектуального, речевого, нравственно-волевого развития, закладывается фундамент дальнейшей научной и профессиональ-

¹ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. С. 168.

² Там же.

ной подготовки, формируется умение учиться, происходит приобщение к богатствам отечественной и мировой культуры. Усвоение ребенком родного языка и речи имеет при этом решающее значение.

Подготовка педагогов – приоритетное направление сферы российского образования. Готовя кадры для постоянно развивающейся системы образования и тем самым определяя качество их подготовки для всех сфер функционирования общества и государства, педагогическое образование по праву считается центральной подсистемой профессионального образования.

Непрерывное педагогическое образование характеризуется многоуровневостью образовательных программ, многоступенчатостью и многопрофильностью, разветвленностью специализаций с разными сроками обучения. Таким образом, систему непрерывного педагогического образования целесообразно рассматривать как интегрированное явление, включающее комплекс связей по вертикали (среднее, высшее и послевузовское) и по горизонтали (интеграция различных типов учебных заведений). Это динамично развивающаяся система, которую отличают открытость, многофункциональность и гибкость. Показателем ее развития является постоянное обновление содержания и структуры на всех ступенях и уровнях.

При реализации непрерывного профессионального образования, по мнению А.М. Новикова, приоритетным должно быть «рассмотрение непрерывного профессионального образования с содержательной стороны как системы образовательных процессов – образовательных программ, а затем уже обеспечение этих процессов необходимыми организационными структурами профессионального образования»¹.

Из этого в соответствии с логикой дальнейших рассуждений следует, что для реализации непрерывного образования педагогов в первую очередь необходимо четко сформулировать цели педагогической подготовки; уточнить подходы и принципы отбора и формирования содержания образования на всех его ступенях и уровнях с позиции ценностно-смыслового единства обучения, воспитания, самообразования; определить критерии оценки степени профессионально-педагогической готовности к профессиональной деятельности выпускников образовательных учреждений на различных ступенях и уровнях системы образования.

Рассмотрим целевой, содержательный и критериально-оценочный компоненты процесса непрерывного профессионального педагогического образования, призванные обеспечить целевое единство, содержательную целостность, четкость ориентиров качества подготовки педагогов на разных уровнях и этапах их профессионального становления на примере подготовки педагогов к речевому развитию детей, которая, по нашему мнению, является необходимой и важной составляющей процесса профессионального становления педагога в системе непрерывного образования.

Следует заметить, что в современной системе педагогического образования подготовка к речевому развитию детей не выделяется в отдельное направление, не определяет квалификацию выпускников учреждений педагогического образования. Однако именно эта подготовка во многом обуславливает успешность их педагогической деятельности и обеспечивает формирование стержневых компонентов профессиональной готовности.

¹ Новиков А.М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития. М. : Исслед. центр проблем непрерывного образования, 1997. С. 179.

Подчеркнем, что подготовка педагогов строится на общей гуманитарной базе в логике становления и развития личности воспитанников и собственной неповторимой индивидуальности воспитателей. В этом контексте, с одной стороны, педагог призван обеспечить целенаправленное и методически грамотное воздействие на процесс усвоения ребенком родного языка, развития речевой деятельности детей как необходимого условия их социализации и успешности обучения на всех этапах дошкольного и школьного образования. С другой стороны, обязательной составляющей профессиональной подготовки педагога любой квалификации является формирование его речевой деятельности, его собственных речевых способностей, его готовности к речевому педагогическому общению с воспитанниками, его умения содержательно и методически грамотно строить речевое взаимодействие с детьми, используя речь как инструмент педагогического воздействия.

Таким образом, особенности речевого развития детей, сложность и важность процесса усвоения ими родного языка, значимость грамотного педагогического управления этим процессом позволяют утверждать, что подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей должна иметь (и реально имеет) свою специфику как в содержании, так и в способах реализации. В процессе профессионального становления педагога следует обеспечить формирование такой обязательной составляющей его профессиональной готовности, как профессиональная компетентность в области речевого и лингвистического развития детей.

Обращение к современной теории и практике профессионального педагогического образования позволяет заключить, что подготовка педагогов в системе непрерывного профессионального образования на всех его уровнях и независимо от статуса образовательного учреждения строится на общей методологической установке – ценности человеческой личности. Независимо от уровня образования, которое получил выпускник, он в процессе своей педагогической деятельности имеет дело с неповторимой личностью. Субъектами взаимодействия для него становятся обучающиеся, воспитанники разных возрастов, попавшие в различные жизненные обстоятельства, пребывающие в самых разнообразных условиях, но в любом случае представляющие человеческие индивидуальности. Отсюда следует, что педагог должен решать профессиональные задачи высокого уровня сложности. Он постоянно сталкивается с необходимостью анализа конкретной ситуации и самостоятельного принятия решения, нахождения новых способов выполнения педагогической задачи, т.е. имеет дело со сложными диагностическими или творческими задачами¹.

Таким образом, на любой завершенной ступени профессионального образования важно сформировать профессиональную компетентность педагога на таком уровне, который позволит ему находить творческие решения педагогических задач в различных ситуациях взаимодействия с воспитанниками, исключит шаблонный подход к выбору способов воздействия по отношению к разным детям с их индивидуальными особенностями.

Следовательно, целевые установки на разных уровнях непрерывного педагогического образования сходны и направлены на конечный результат профессионального образования – развитие личности педагога и формирование его профессиональной компетентности.

¹ Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. М. : Мастерство, 2001. 272 с.

Итак, целью подготовки педагогов к речевому развитию детей является *формирование профессиональной компетентности* в этой области, которую следует рассматривать как уровень образованности педагога и сформированности его профессионально-личностных качеств, позволяющий находить оптимальные средства педагогического воздействия на речь воспитанников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, обеспечивать речевое развитие детей в соответствии с требованиями образовательных стандартов, с учетом условий социальной среды.

Определение содержания образования и содержания образовательной программы – важная задача педагогической науки. При проектировании содержания подготовки педагогов к речевому развитию детей важно ориентироваться на результат, заданный целью подготовки, в первую очередь определить совокупность учебных дисциплин, имеющих определенную логическую завершенность по отношению к установленным результатам образования (формированию компетенций в области речевого развития детей). Это, в свою очередь, позволит правильно, обоснованно сформировать целостную образовательную программу в зависимости от конкретных видов профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник.

Обязательной составляющей образовательной программы является совокупность дисциплин, обеспечивающих содержание подготовки к развитию речи воспитанников. На той или иной ступени подготовки содержание обучения должно отражать уровень образования, полученный студентами на предыдущих ступенях, наращивать, дополнять, повышать его и тем самым обеспечивать преемственность в содержании обучения.

Мы поддерживаем мнение тех исследователей, которые считают, что при проектировании содержания педагогического образования целесообразно опираться на деятельностный подход и что нельзя делить уровни образования по предметному признаку (какие темы, где изучаются и сколько часов). Темы разрозненных предметов, как бы глубоко они ни изучались, не могут обеспечить должного уровня профессиональной компетентности, который целесообразно рассматривать как результат профессионального обучения¹. При проектировании содержания образования важно обеспечить *ценностно-смысловое единство образования и самообразования, реализуемое в гуманистической системе координат*².

Для обеспечения ценностно-смыслового единства содержания подготовки педагогов к речевому развитию детей следует учитывать педагогические закономерности, обусловленные социальными условиями, природой человека, а также сущностью воспитательного процесса. Это закономерности в области усвоения языка ребенком в онтогенезе, в педагогической деятельности по развитию речи, в профессионально-педагогической подготовке специалистов.

¹ Петерсон Л.Г. Теория и практика построения непрерывного общего образования (на примере курса математики для дошкольников, начальной школы и 5–6 классов основной школы) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 44 с. ; Сергеев А.Н. Проблема совершенствования содержания образования в системе «педколледж – педвуз» // Теория и практика образования: история и современность : сб. науч. тр. каф. теории и ист. пед. / Липецкий гос. пед. ун-т. Липецк, 2006. Вып.15. С. 10–25.

² Федотенко И.Л. Теория и практика становления профессионально-ценностных ориентаций учителя в процессе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. Тула, 2000. 457 с.

Отбор содержания профессиональной подготовки педагогов в области речевого развития детей важно осуществлять в соответствии со следующими принципами:

– *научность содержания*. Указывает на необходимость отбирать материал и структурировать содержание процесса исключительно на основе данных наук, предлагать для осмысления и усвоения установленные в науке положения о языке, речи, речевом онтогенезе, педагогическом влиянии на процесс усвоения ребенком родного языка, способах совершенствования педагогом собственных речевых способностей и речевой культуры;

– *интегративность, или межпредметная интеграция*. Отражает новый уровень межпредметных связей в преподавании учебных дисциплин, согласованного изучения теорий, законов и понятий, общих для смежных дисциплин – таких, как языкознание, психология, психолингвистика, онтолингвистика, педагогика, теория и методика развития речи детей, лингводидактика, а также согласованного, целенаправленного формирования профессионально-личностных качеств педагога;

– *единство исследовательской, учебной и практической педагогической деятельности студентов*. Определяет необходимость включения в изучаемые курсы системы познавательных и практических задач и исследовательских заданий, связанных с изучением и развитием речи детей. Предполагает системный и непрерывный характер научно-исследовательской работы студентов в течение всего периода обучения;

– *преемственность* при формировании содержания педагогического образования. Предполагает достижение общей для всех уровней педагогического образования цели – качественной подготовки кадров на основе согласования концептуальных подходов при определении требований к уровню и содержанию теоретической и практической подготовки специалистов для сферы образования.

Уточнение подходов, выявление закономерностей и принципов формирования содержания подготовки педагогов позволяет выделить характерные отличия в содержании подготовки на разных уровнях образования, в частности, высшего и среднего профессионального.

Прежде всего эти отличия содержатся в соотношении теоретической и практической подготовки, а также в составляющих теоретической подготовки.

На этапе среднего профессионального образования базового уровня соотношение теоретической и практической подготовки примерно одинаковое, на уровне высшего образования теоретическая подготовка составляет примерно 80 %.

Доля так называемой общенаучной подготовки (к ней условно можно отнести дисциплины блока ГСЭ и ЕН) в высшем образовании более значительна по сравнению со средним профессиональным, поскольку это – основа фундаментализации образования. В средних же специальных учебных заведениях изучают основы наук, имеющих прежде всего прикладное значение (см. таблицу).

Характерные отличия в содержании образования разных уровней

Уровень образования	Составляющие теоретической подготовки, %		
	общенаучная	общепрофессиональная	специальная
Среднее профессиональное	10–15	40–45	45
Высшее профессиональное	50	25	25

В содержании среднего профессионального образования повышенного уровня изменяется соотношение общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки. Например, в государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 0313 «Дошкольное образование (повышенный уровень)» это соотношение выглядит следующим образом (в %): 26 : 26 : 48. Наблюдается тенденция к изменению временных объемов теоретической и практической подготовки от равного соотношения (1:1) к увеличению доли теоретических занятий.

В организации учебного процесса наблюдается разное соотношение аудиторной и самостоятельной работы: в вузе это соотношение выглядит примерно как 1:1, в ссузе – 2:1. В настоящее время просматривается устойчивая тенденция увеличения доли самостоятельной работы студентов.

Содержание учебных дисциплин даже с одинаковым названием в педагогических училище, колледже, вузе различается и определяется квалификацией будущих специалистов и уровнем подготовки выпускников. В настоящее время различают следующие уровни содержания профессиональной подготовки: фактологический (практический), теоретический и рефлексивный. Первый предполагает овладение определенным запасом знаний и умений, что позволяет ориентироваться в своей профессии. Второй связан с усвоением принципов функционирования объектов. Третий требует знаний о происхождении этих принципов, осознания проблем, стоящих перед профессионалом в той или иной области ¹.

В педагогическом училище (программа среднего профессионального образования базового уровня) основное внимание уделяется практической подготовке, что соответствует фактологическому (практическому) уровню профессиональной подготовки. В колледже (программа среднего профессионального образования повышенного уровня) усиливается внимание к изучению теоретических основ профессиональной деятельности, к обоснованию форм, средств, методов и приемов работы с детьми, что соответствует теоретическому уровню. В вузе углубляется теоретико-методическая подготовка, соответствующая рефлексивному уровню.

В процессе трудовой деятельности происходит совершенствование профессиональной компетентности педагога. Опыт педагогической работы, творческого применения усвоенной на этапе профессионального обучения системы знаний, умений и навыков, совершенствование педагогических способностей и профессионально значимых качеств личности – обязательное условие достижения высокого уровня педагогического мастерства уже за рамками вузовского обучения.

Содержание последиplomного образования педагогов в области речевого развития детей определяется видом их деятельности, задачами образовательного учреждения, приоритетными линиями профессионального самосовершенствования и зависит от уровня профессионального образования педагога, его потребности в обновлении теоретических знаний, совершенствовании педагогических умений, развитии речевых способностей и пр.

Содержание программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки работающих педагогов определяется как программными требованиями к минимуму усваиваемых знаний и умений (утвержденными на федераль-

¹ Алексеева А.А., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М. : Академия, 1999. 400 с.

ном, региональном уровне или соответствующим образовательным учреждением), так и степенью подготовленности слушателей, уровнем их компетентности в области речевого развития детей. В связи с этим особое значение приобретает проведение контрольных срезов, диагностики сформированности профессиональной компетентности, которые позволяют выявить слабые места, определить типичные трудности и проблемы, чтобы наметить направления оказания конкретной индивидуальной помощи конкретному педагогу.

Таким образом, отличия в содержании подготовки педагогов на разных уровнях образования проявляются прежде всего не в наборе функций, а в степени глубины осмысления педагогических задач, научного прогнозирования проблем развития (в том числе речевого развития ребенка), в степени проявления творческого, нестандартного подхода к решению педагогических проблем.

В этой связи остро встает проблема разработки критериев оценки степени профессионально-педагогической готовности выпускника педагогического училища, колледжа, вуза к решению типовых профессиональных задач в различных видах педагогической деятельности. Сейчас в нормативных документах, включая государственные образовательные стандарты, эти критерии не дифференцированы, как и показатели оценки качества педагогического образования на разных его уровнях.

При определении критериев и показателей профессиональной компетентности педагогов в области речевого развития детей следует исходить из ее структуры и функций, выполняемых педагогом при решении задач развития речи воспитанников.

Анализ профессиональной педагогической деятельности с точки зрения решения образовательных задач в области речевого развития детей позволил выделить следующие составляющие профессиональной компетентности:

Наименование составляющей	Что обеспечивает
Ценностно-смысловая	Формирование ценностных ориентиров в отношении детской речи и собственной речи педагога, а также его роли в развитии речи воспитанников
Коммуникативная	Владение всеми видами речевой деятельности, культурой устной и письменной речи, умениями речевого общения в различных сферах профессиональной деятельности
Культуроведческая	Осознание языка как формы выражения национальной культуры, знание традиций, норм и правил речевого общения и коммуникативного поведения в поликультурном обществе, умение формировать культурное речевое пространство для своих воспитанников
Лингвистическая	Развитие индивидуальной языковой способности, усвоение знаний о языке и норм русского литературного языка, умений анализировать и оценивать языковые явления в языке и речи ребенка
Методическая	Овладение системой научно-методических знаний и педагогических умений, позволяющих в комплек-

	се грамотно управлять речевым развитием детей
--	---

Исходя из этой структуры, а также понимания, что профессиональная компетентность – это интегральная характеристика готовности педагога решать профессиональные задачи разных уровней сложности, на основе анализа теоретических источников, педагогического опыта, данных экспериментальной работы нами определены и обоснованы критерии оценки и показатели сформированности профессиональной компетентности.

Критерием оценки сформированности профессиональной компетентности может выступить степень овладения ценностно-смысловыми, коммуникативными, культуроведческими, лингвистическими, научно-методическими и практико-методическими компетенциями. Степень овладения компетенциями определяется на основе системы соответствующих показателей.

Критерии и показатели позволяют выделять уровни сформированности профессиональной компетентности педагога в области речевого развития детей на каждом этапе непрерывного профессионального образования. Эти уровни разнятся от высокого до низкого или критического. Последний свидетельствует о неготовности педагога осуществлять целенаправленное и методически грамотное управление процессом усвоения ребенком родного языка и речевой деятельности и тем самым обеспечивать необходимые условия успешности его обучения в школе.

Необходимо отметить, что профессиональная компетентность в области речевого развития детей формируется в целостном педагогическом процессе и является результатом обучения, воспитания и самообразования. Это формирование происходит на протяжении всей индивидуальной образовательной траектории профессионального становления и совершенствования педагогического мастерства.

Совокупность проблем целеполагания, разработки и отбора содержания, выбора и обоснования критериев, показателей и уровней подготовки педагогов к речевому развитию детей в системе непрерывного профессионального образования позволяет сделать вывод о целесообразности выделения их в отдельную область педагогического знания, требующую серьезного внимания в современных условиях развития отечественного образования.

Список использованной литературы

1. Алексеева, А.А. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / А.А. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 1999. – 400 с.
2. Ломакина, Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования [Текст] / Т.Ю. Ломакина. – М. : ИТИП РАО, 2005. – 45 с.
3. Новиков, А.М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития [Текст] / А.М. Новиков. – М. : Исслед. центр проблем непрерывного образования, 1997. – 253 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. Петерсон, Л.Г. Теория и практика построения непрерывного общего образования (на примере курса математики для дошкольников, начальной школы и 5–6 классов основной школы) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.Г. Петерсон. – М., 2002. – 44 с.
6. Сергеев, А.Н. Проблема совершенствования содержания образования в системе «педколледж – педвуз» [Текст] / А.Н. Сергеев // Теория и практика образования: история и современность : сб. науч. тр. каф. теории и ист. пед. / Липецкий гос. пед. ун-т. – Вып. 15. – Липецк, 2006. – С. 10–25.
7. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях [Текст] / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М. : Мастерство, 2001. – 272 с.

8. Федотенко, И.Л. Теория и практика становления профессионально-ценностных ориентаций учителя в процессе непрерывного педагогического образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / И.Л. Федотенко. – Тула, 2000. – 457 с.



Методология историко-педагогического познания

Г.Б. Корнетов

НАУЧНАЯ ПЕДАГОГИКА ИОАННА ФРИДРИХА ГЕРБАРТА

Оценивается система научной педагогики И.Г. Гербарта (1776 – 1841), в которой нашла свое концептуальное воплощение идея воспитывающего обучения. Идеи Гербарта, составляющие фундамент так называемой традиционной школьной педагогики на протяжении более полутора веков, оказывают огромное влияние на теорию и практику образования.

научная педагогика, воспитывающее обучение.

После Великой французской революции, на протяжении всего XIX века, на Западе интенсивно формировалось буржуазное общество. На этом фоне и под влиянием педагогических идей И.Г. Песталоцци шло становление национальных школьных систем. Все более усиливалась роль государства в развитии школьного дела. Складывалась система всеобщего начального образования. В среднем образовании четко обозначились два пути: классическое образование (гуманитарное, общекультурное, историко-литературное) и реальное (практико-ориентированное, прикладное, естественно-научное). В этот период массовая школа, как начальная, так и средняя, и связанная с ней педагогическая идеология, предполагающая ориентацию на изолированного индивида, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех, нивелирующих индивидуальность методов и средств, и включающая человека в безличный государственный порядок, получила повсеместное распространение.

В русле идей немецкой классической философии, психологии ассоцианизма и педагогики рационализма в начале XIX века создал свою концепцию научной педагогики немецкий педагог, философ и психолог Иоганн Фридрих Гербарт, идеи которого вплоть до настоящего времени определяют многие черты массовой средней школы.

Гербарт родился в 1776 году в г. Ольденбурге на севере Германии в семье чиновника. В 1794 г. он блестяще окончил гимназию, затем учился в Йенском университете, слушал лекции И. Фихте, увлекался философией, математикой, эстетикой. В 1797 году И.Ф. Гербарт поступил на место домашнего учителя в дом богатого швейцарского аристократа в Берне и в течение трех лет занимался обучением и воспитанием его троих детей, проявив себя талантливым педагогом. Он увлекся идеями И.Г. Песталоцци и в 1799 г. познакомился с великим педагогом.

В 1800–1802 годах Герbart в Бремене готовился к академической профессорской деятельности, уделяя большое внимание проблемам педагогики. Осенью 1802 года получил степень доктора философии и в 1802–1809 годах преподавал философию и педагогику в Геттингенском университете.

В 1806 году Герbart опубликовал свой главный педагогический труд – «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания». В 1809 году, по рекомендации А. Гумбольдта, занял кафедру педагогики и философии в Кенигсбергском университете, сменив на этой должности первого преемника И. Канта, и возглавлял ее вплоть до 1833 года. При Кенигсбергском университете он создал экспериментальный педагогический институт и руководил им, готовя кадры учителей. В 1833–1841 годах Герbart вновь преподавал в Геттингене. В 1835 году он написал свое второе важнейшее педагогическое произведение – «Очерки лекций по педагогике». Умер Герbart в 1841 году будучи признанным авторитетом в области философии, психологии и педагогики.

И.Ф. Герbart первым определенно и в явном виде поставил вопрос о самостоятельности педагогики как науки. *Стремясь дать науке педагогике целостное научное обоснование, он предложил положить в ее основание философию (этику), позволяющую определить цели воспитания, и психологию, указывающую пути и средства их реализации в контексте функционирования и развития человеческой психики.* По мнению Герbartа, педагогика – наука философская, так как она разрабатывает проблемы воспитания и обучения человека исходя из тех постулатов, на которые указывает философия. Он убеждал в том, что педагогика как законченная наука может быть воздвигнута только на завершеном здании всех основных наук.

Герbart различал *педагогика как науку и педагогика как искусство воспитания и обучения.* «Что служит содержанием науки? – писал он. – Стройный порядок теорем, составляющих одно мыслимое целое и, по возможности, выводимых как следствие из основных положений и основные положения из принципов. Что такое искусство? Сумма навыков, которым необходимо объединиться для достижения определенной цели. Итак, наука требует вывода теорем из своих основ, – философского мышления. Искусство требует постоянного действия, но только соответствующего этим теоремам»¹. Значение педагогической науки для учителей он видел прежде всего в том, что ее знание будет способствовать выработке ими определенной профессионально-личностной позиции, позволяющей адекватно улавливать, ставить и решать проблемы воспитания и обучения. «Путем размышления, обдумывания, изысканий и науки, – подчеркивал он, – воспитатель должен подготовить не столько свои будущие действия по различному поводу, сколько себя самого, свою душу, голову и сердце к правильному восприятию его, и положения, в которые он будет поставлен»².

Педагогика, по Герbartу, имеет две группы целей – возможные, зависящие от свободного выбора выросшего человека, осуществляющиеся через развитие многостороннего интереса посредством обучения, и необходимые, зависящие от развития нравственной воли, достигаемые через воспитание нравственного характера. Обучение и нравственное воспитание имеют в виду будущее ученика, предпосылкой же создания этого будущего в настоящем является управление, укро-

¹ Герbart И.Ф. Первые лекции по педагогике // Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1. С. 97.

² Там же. С. 100.

щающее дикость ребенка и поддерживающее порядок. Формирование воли ребенка, с помощью которой он сможет самостоятельно управлять своим поведением, и есть задача и дело нравственного воспитания.

Герbart был противником руссоистской трактовки идеи природосообразного образования: «Предоставлять человека природе, а тем более стремиться вырастить его и воспитать согласно природе – является нелепостью... От природы человек приходит к познанию путем опыта и к эмоциональному интересу путем общения с людьми... Настоящее ядро нашего духовного бытия не может быть с уверенностью выработано ни опытом, ни общением с людьми. Конечно, преподавание глубже проникает в мастерскую убеждений... Одно только преподавание может иметь притязание на то, чтоб воспитать (выработать) равномерно распределенную широкую многосторонность»¹.

Обосновывая необходимость педагогической деятельности по отношению к детям с самого раннего возраста, Герbart вслед за Кантом и Песталоцци подчеркивал, что ребенок появляется на свет безвольным существом, со временем у него вырабатывается воля, которой воспитатели должны овладеть, чтобы избежать недопустимой борьбы. Но сначала в ребенке развивается дикая необузданность, которую необходимо подчинить. Это подчинение достигается властью. Семена дикой необузданности умножаются и крепнут с годами. «Чтобы они не могли придать противообщественного направления воле, вырастающей среди них, необходимо держать их под постоянно ощутимым гнетом»,² – писал Герbart, будучи уверенным, что воспитанный человек со временем сам начинает управлять собой.

Последовательно различая управление и воспитание, Герbart утверждал, что «цель управления детьми является многообразной, отчасти она направлена на то, чтобы избежать вреда как для других, так и для самого ребенка, отчасти на то, чтобы избежать спора, как отрицательного в себе момента, отчасти, наконец, на то, чтобы избежать коллизии, вследствие которой общество будет вынуждено к борьбе, не имея полного к тому оправдания. Но все это сходится в том, что это управление направлено не на достижение каких-либо целей в душе ребенка, а только на установление порядка»³. К средствам управления он относил *угрозу, принуждение, надзор, авторитет, любовь* и указывал, что «авторитет приобретается исключительно духовным превосходством; а известно, что таковое не может быть почерпнуто из книг, а должно быть установлено само по себе, без всякого отношения к воспитанию», а «любовь основана на созвучии чувств и на привычке»⁴.

Воспитание, по мнению Гербарта, требует определенной зрелости ребенка, возможности осознанного принятия им требований взрослого, способности к самостоятельному волевому усилию, без которого часто невозможно им следовать. «Убеждение в необходимости подчинения связано с согласием на то, что не будут самовольно выходить из него. Так должно быть и при воспитании»⁵, – писал Герbart. И далее: «Подлинное воспитание должно научить питомца хотеть

¹ Герbart И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1. С. 189, 192, 193.

² Там же. С. 161.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 163, 164.

⁵ Там же. С. 165.

и действовать... Воспитатель должен не давать покоя мальчику, разбираясь в нем; он должен отражать его образ, одаренный той расширяющей и задерживающей силой, которая влечет и принуждает человека, увлеченного процессом собственного образования»¹. Искусство воспитания, по Гербарту, есть искусство нарушать спокойствие детской души, привязывать ее силами доверия и любви.

Раскрывая логику педагогического взаимодействия с детьми, Гербарт писал: «Воспитание должно иметь дело с длительной серьезной, глубокой запечатлевающейся системой занятий, устанавливающей в центре сознания связную (хотя и расчлененную) массу познаний, соображений и настроений в таком виде и с такими точками соприкосновения со всем, что нового может быть принесено потоком времени, чтобы ничто не могло пройти мимо этой массы оставленным без внимания, чтоб никакого нового склада мыслей не могло установиться пока не выравнятся различия с более ранним... Основанием к различению между преподаванием и настоящим воспитанием послужило то, что ближайшим образом явилось объектом трудов воспитателя, в одном случае преподаваемая наука, в другом – беспокойный мальчик. При этом управление должно было незаметно скрываться в настоящем воспитании, так как к преподаванию отнести его невозможно... Поддерживать спокойствие и порядок во время уроков, удалять всякие признаки неуважения к учителю – дело управления. Но внимание, живая восприимчивость – это нечто другое, чем спокойствие и порядок. Дети могут быть вышколены так, что будут сидеть совсем смиренно, не воспринимая ни одного слова. Для внимания требуется наличие многих условий. Преподавание должно быть понятным, однако же скорее трудным, чем легким, иначе оно вызовет скуку. Оно должно постоянно питать определенные интересы»².

По мере взросления ребенок способен все более и более позитивно относиться к воспитанию, постепенно переходя к самовоспитанию. «Ребенок младшего возраста, – писал Гербарт, – еще не способен оценить благодетельного действия воспитания. Двенадцатилетний мальчик, при правильном руководстве с самого начала, ценит его превыше всего из-за внутреннего чувства потребности в руководстве. Шестнадцатилетний юноша уже начинает брать на себя дело воспитателя, он отчасти уже усвоил воззрения последнего, вникает в них, намечает свои пути в согласии с ними, вырабатывает определенное отношение к самому себе и сравнивает это отношение со встречаемым им постоянно со стороны воспитателя»³.

Важнейшую педагогическую задачу Гербарт усматривал в организации нравственного развития детей, требующего воспитания у них нравственной воли и их нравственного просвещения: «Так как нравственность связана единственно и исключительно с собственной волей, определенной правильным пониманием, то прежде всего само собой понятно, что нравственное воспитание не направлено на известное внешнее поведение, а должно выработать в душе питомца понимание с присущей ему волей... Позаботиться о том, чтобы идеи справедливости и добра во всей своей определенности и чистоте являлись действительным предметом воли, чтобы в зависимости от них определялось внутреннее, реальное содержание

¹ Гербарт И.Ф. Общая педагогика... С. 166, 167.

² Там же. С. 250, 252, 259

³ Там же. С. 279.

характера, внутреннее ядро личности с отстранением всякого произвола, вот это, а не что-либо меньшее является истинной целью нравственного просвещения»¹.

Герbart вслед за английским философом и эстетиком А. Шефтсбери утверждал, что *нравственные идеи должны одобряться эстетическим чувством, должны быть нравственно-прекрасными*. Он писал: «Воспитатель должен смело предположить, что он, если только правильно примется за дело, может, пользуясь эстетическим представлением о мире, определить это понимание достаточно рано и сильно, для того чтобы свободная твердость духа получала закон не от светской мудрости, а от чистого практического размышления. Чтобы подобное представление о мире, обо всем известном мире всех известных времен, могло в случае необходимости заглушить дурные впечатления неблагоприятного окружения, оно с полным правом должно считаться главным делом воспитания, для которого предварительная нравственная дисциплина пробуждающая и укрощающая желаний, служит только необходимой подготовкой»².

Герbart исходил из того, что в душе человека нет ничего, кроме представлений, которые при определенных сочетаниях составляют волю (как порождаемое возобладавшей группой представлений желание, сопровождающееся представлением о его достижении), и чувства (как состояния гармонии или дисгармонии от сочетаний различных представлений). Отсюда следует, что работа над представлениями формирует ум, воспитывает волю, развивает чувства.

Нравственная красота человека есть следствие сообразности его действий пяти нравственным идеям:

- внутренней свободы (отсутствие борьбы между рассудком и волей и удовлетворенность собственными поступками);
- совершенства (максимальная полнота жизни);
- благорасположения (стремление доставить благо другим людям);
- права (регулирование конфликтов между людьми посредством договора);
- справедливости (нанесение ущерба или оказание услуги должно вызвать ответное действие).

Задача воспитания – сформировать у ребенка способность самостоятельно и ответственно делать выбор: «Свобода выбора... и есть именно то, что обосновать и укрепить стремится воспитатель... Сделать так, чтоб питомец сознавал себя выбирающим добро и отвергающим зло, именно это и ничто иное является воспитанием характера! Этот подъем до сознающей себя личности должен несомненно происходить в душе самого питомца и совершаться путем его собственной деятельности; было бы нелепостью, если бы воспитатель должен был создать самую сущность энергии к тому и влить ее в чужую душу. Но поставить уже имеющуюся налицо и с необходимостью вернуть своей природе силу в такое положение, чтобы подъем ее неминуемо совершился, – вот что должен считать возможным воспитатель»³.

При этом Герbart требовал особое внимание уделять *индивидуальности ребенка*, заботится о ее сохранении и развитии: «Стремления воспитателя носят общий характер; питомец же является особым человеком... Индивидуальность

¹ Герbart И.Ф. Общая педагогика... С. 172, 173.

² Герbart И.Г. Об эстетическом представлении о мире, как главной задаче воспитания // Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1. С. 142.

³ Там же. С. 135 – 136.

необходимо по возможности сохранять нетронутой. Для этого главным образом требуется, чтобы воспитатель сам бы хорошо различал, что в нем самом является случайным, и точно отмечал бы те случаи, в которых он желает одного, а питомец действует по другому, причем ни на той, ни на другой стороне нет существенных преимуществ. При этом собственное желание всегда должно уступить, надо даже по возможности подавить выражение такового... Хотение и решение происходит в сознании. Индивидуальность же не осознается... Характер в своем отношении к индивидуальности почти неизбежно проявляется в борьбе, потому что он прост и устойчив, а из глубины ее вытекают все новые причуды и вожделения... Индивидуальность и индивидуальный горизонт, определенный обстоятельствами, впервые создают сосредоточенность и таким образом определяют, если не центры, то исходные точки прогрессирующего образования... Преподавание лучше начинать с наиболее близкого, но не надо пугаться, если к этому присоединяется и то, что отделено от нас далекими пространствами и временами»¹.

Опираясь на восходящую к Аристотелю и возрожденную Дж. Локком установку, Герbart в духе психологии ассоцианизма утверждал, что душа человека первоначально не имеет ни представлений, ни чувств, ни желаний и является *tabula rasa* («чистая доска»). Через тело она начинает получать впечатления и становится индивидуальной душой, постепенно обретая представления, чувства и желания. Душа сопротивляется впечатлениям, и это сопротивление является состоянием ее сознания. Восприятия сохраняются в сознании в виде представлений, которые борются с другими представлениями за преобладание, за то, чтобы попасть в поле сознания.

Акт ассимиляции вновь поступающих в поле сознания представлений, посредством воздействия на них со стороны сложных комплексов, возникших в прошлом психическом опыте, Герbart назвал апперцепцией. Механизмы сознания обуславливают возможность апперцепции. Исчезающие из сознания представления, подвергшись торможению, продолжают существовать в качестве «стремлений к представлениям» и посредством ассоциации могут возвратиться в сознание.

Таким образом, Герbart механистически сводил всю психическую жизнь человека к механическому движению и взаимодействию одних лишь представлений. Чувство, по Герbartу, оказывается результатом гармонии и дисгармонии представлений, угнетение которых вызывает неудовлетворение, а устранение причин угнетения – удовлетворение. Наличный круг представлений человека определяет его волевые действия, порождаемые желанием как результатом борьбы представлений, находящихся в сознании и вызванных из области ниже порога сознания. Круг представлений должен быть оплодотворен интересом, являющимся источником хотения и обуславливающим воздействие представлений на волю, которая есть желание, связанное с представлением о достижении желаемого. Исходя из этого, Герbart закономерно сводил воспитание чувств и воли к воздействию на механизм представлений. Обучение, обеспечивающее выработку правильных представлений, уже признавалось надлежащим воспитанием. Эта идея и легла в основу герbartовского принципа «воспитывающего обучения».

¹ Герbart И.Г. Общая педагогика... С. 173, 174, 176, 182.

Разрабатывая центральную для своей педагогической системы идею воспитывающего обучения, Герbart последовательно различал воспитание (латинское *educatio*), формирующее характер с целью усовершенствования личности, и обучение (латинское *instructio*), развивающее способности, сообщающее знание, прививающее полезные навыки. Но, в отличие от своих предшественников, предлагавших решать проблемы воспитания и обучения по отдельности и в лучшем случае пытавшихся определить, каким образом воспитание и обучение могут способствовать друг другу, он подчинил обучение воспитанию, усматривая в нем единственное надежное средство последнего. «Я, – писал Герbart, – теперь же признаю, что не представляю себе воспитания без преподавания, и обратно, ... не признаю такого преподавания, которое бы не было воспитывающим. Те искусства и навыки, которые молодой человек заимствует у учителя, только ради их практической пользы, для воспитателя является... безразличным. Но то, каким образом определяется круг его мыслей, всецело должно занимать воспитателя, потому что из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки»¹.

Как же понимал воспитание посредством преподавания Герbart? «Воспитание путем преподавания, – писал он, – рассматривает как преподавание всего того, что дается питомцу в качестве предмета для рассмотрения. Сюда относится и самая дисциплина *Zucht* (нравственная культура), которой его подчиняют. Дисциплина, нравственная культура, строгость действует гораздо сильнее, когда является в виде образца энергии, поддерживающей порядок, чем когда выражается в непосредственной задержке отдельных шалостей, обычно называется высоким именем исправления недостатков. Простая задержка может оставить склонность в полной неприкосновенности... Но если питомец читает в душе наказующего воспитателя нравственное отвращение, осуждение и возмущение против всяких безобразий, то он сам сообразуется с воззрениями последнего, он не может не смотреть совершенно также; эта мысль становится внутренней силой, противодействующей склонности, и остается только достаточно усилить ее, для того чтобы она победила»².

Высшей целью нравственного воспитания является добродетель («сила нравственного характера»). Эта цель корректируется на основе этики. Задача воспитания – вызвать у ребенка независимое действие посредством внешнего вмешательства. Психология помогает найти ее решение через воспитание ума, который воспитаем по своей природе через соответствующее обучение. *Обучение не просто обеспечивает передачу знаний, формирование навыков и наклонностей, оно ведет к правильному восприятию мира и людей, которое должно развивать нравственную интуицию и укреплять характер.* Характер для Гербарта есть внутренняя твердость человека. Он выделил четыре стадии нравственного воспитания: «этическое суждение», «этическая готовность», «этическое решение» и «этическая самодисциплина».

Для Гербарта чувства и воля человека коренятся в его разуме, а не являются отдельными силами. Добродетель должна рождаться из полезных знаний, способностей, навыков, даваемых ребенку методически правильно в процессе обучения. Воспитание без обучения не может быть успешным. Обучение лишь допол-

¹ Герbart И.Ф. Общая педагогика... С. 153.

² Там же. С. 155.

няет уже имеющиеся знания, анализирует их, конструирует на их основе новые формы мысли. «Для воспитания путем преподавания, – писал Герbart, – я требую знания и силы мысли, такого знания такой силы мысли, которые умели бы видеть в ближайшей действительности отрывок великого целого и умели бы представить его таковым... Целое не имеет ни значения, ни действия, если остается одиноким; оно должно стоять в середине или в конце длинного ряда других образовательных средств, так все соединение воспринималось бы и сохраняло выигрыш отдельного элемента... Разнообразие материала вызовет разнообразие суждений,... прелесть чередования приведет к предпочтению наиболее хорошего... Только наиболее сильное и многократно закрепленное часто и свободно встает в душе, и только в высшей степени выдающееся побуждает к действию»¹.

Раскрывая смысл и пути преподавания, Герbart писал: «Преподавание вообще должно: *показывать, связывать, поучать, философски обосновывать*. В вопросах эмоционального отношения оно должно быть: *наглядным, связным, возвышающим, захватывающим действительность* ... Материал преподавания заключен в науках... Преподавание касается: *вещей, форм и обозначений* (знаков)... Искусство передачи знания обозначений то же самое, что и преподавание в сфере вещей. Обозначения прежде всего являются вещами, они воспринимаются, созерцаются, воспроизводятся так же, как и вещи. Чем сильнее и разнообразнее запечатлеваются они в наших чувствах, тем лучше. Ясность, ассоциация, приведение в порядок и систематический обзор должны строго следовать друг за другом... Связное изложение должно постоянно расшевеливать ум посредством напряженного ожидания... Те приемы окажутся наилучшими, которые допускают наибольшую свободу внутри круга, сохраняемого для предстоящей работы»².

В воспитывающем обучении внимание сосредоточивается не на приобщении ко все большему объему полезных знаний и навыков, а на мотивации обучения, на интересе. *Обучение должно служить цели развития интереса, ибо интерес сохраняется всю жизнь и служит укреплению нравственного характера, т.е. главной цели воспитания.*

Понимая интерес как форму умственной деятельности, Герbart рассматривал его как фактор, порождающий соединительные звенья между субъектом и объектом и определяющий точку зрения человека на постигаемый мир. «Интерес, – писал он, – вытекает из интересных предметов и занятий. Из богатства таковых возникает многосторонний интерес. Привлечь его и преподнести надлежащим образом является делом преподавания, которое продолжает и дополняет ту предварительную работу, которая исходит от опыта и общения с людьми... Интерес, который вместе с желанием, волей и эстетическим суждением противостоит равнодушию, отличается от первых трех тем, что он не распоряжается своим предметом, а привязан к нему. Правда, поскольку мы интересуемся, мы являемся внутренне активными, но наружно мы остаемся праздными до тех пор, пока интерес не перейдет в настойчивое желание, или волю. Он стоит посередине между простым созерцанием и схватыванием (присвоением)»³.

Воспитание гуманизма осуществляется через обучение многостороннему интересу. «Многосторонность не знает ни рода, ни положения, ни эпохи. С устой-

¹ Герbart И.Ф. Общая педагогика... С. 156, 157, 159.

² Там же. С. 197, 198, 199, 201.

³ Там же. С. 178, 184–185.

чивыми мнениями, с отзывающейся на все впечатлениями она одинаково идет (всем и везде. – Г.К.). Единственным преступлением для нее является нетерпимость. Она отмечает пестрое, мыслит возвышенное, любит прекрасное, осмеивает жеманное и упражняется во всем. Ничто для нее не ново, и все остается свежим. Привычка, предубеждение, отвращение и вялость никогда ее не затрагивают... Основное содержание интереса, равномерно расширенного во все стороны, определяет запас непосредственной духовной жизни, который вследствие того, что держится не на одной только нити, не может быть сокрушен судьбой, а только может быть обращен в другую сторону в зависимости от обстоятельств. А так как нравственный жизненный план сам соотнобщается с обстоятельствами, то многостороннее образование дает необыкновенную легкость и охоту переходить к новым видам занятий и новому образу жизни, который каждый раз могут оказаться и наилучшими»¹.

Интерес – единственная побудительная сила воспитывающего обучения. «Учитель никогда не должен вызывать скуки в питомце. Быть скучным является наиболее тяжелым грехом для преподавания»². Естественная живость ребенка, его интерес к миру, к другим людям есть основа воспитывающего обучения. Для Гербарта интерес – это прежде всего цель обучения, ибо преподавание должно пробуждать интерес к дальнейшему, увлекая учащихся не готовым знанием, а возможностью узнавать все больше и больше посредством самостоятельного поиска знаний, пробуждая жажду к этому поиску. Интерес, таким образом, превращается в цель обучение, так как его пробуждение свидетельствует о формировании внутреннего стимула к постоянному самостоятельному стремлению учащегося к приобретению все новых и новых знаний, а следовательно, к обогащению своих представлений о мире.

Многосторонний интерес должен обеспечить культивирование в школе всех присущих человеку интересов, для того чтобы, став взрослым, он смог выбрать то, что соответствует его склонностям и способностям. Интерес к объекту заключается в стремлении человека получить знания о нем и осмыслить их. Таким образом возникают эмпирический и спекулятивный интересы объективного характера. Субъективный интерес преломляется в интересе эстетическом (практические оценки с точки зрения прекрасного), симпатическом (практические оценки с точки зрения сочувствия человечеству и отдельным лицам), социальном (практические оценки с точки зрения сочувствия обществу и истории) и религиозном (выяснение своего отношения к абсолютному, сверхчувственному).

Герbart определил *четыре ступени интереса*:

- сосредоточенное внимание (представление, вызвавшее интерес, подавляет все другие и предстает все более ясно и подробно);
- ожидание (затруднение, требующее определить, с какими из прежних представлений следует связать новое представление);
- настойчивое искание (стремление ученика получить искомый результат);
- действие (получение требуемого ответа при наличии всех необходимых условий).

¹ Герbart И.Ф. Общая педагогика... С. 177, 178.

² Там же. С. 191.

Интерес есть умственная самодеятельность, которая состоит в том, что представления, имеющиеся в душе ребенка, поднимаются навстречу впечатлениям, получаемым им в ходе обучения. Эти представления и впечатления ассоциируются, что позволяет охотно, быстро, легко и прочно усваивать новые представления. Только обучение, основанное на непосредственном многостороннем интересе, возникающем из самого предмета, а не из побочных мотивов (например, стремления получить награду, избежать наказания), служит целям нравственного воспитания.

Герbart выделил *четыре формальные ступени всякого обучения*:

- ясность (сосредоточение в состоянии покоя, направленное на выделение нового представления и его углубленное рассмотрение);
- ассоциация (сосредоточение в состоянии движения, направленное на переход от одного представления к другому, уже знакомому);
- система (осознание в состоянии покоя, дающее каждому новому ясному представлению место в ряду других в рамках наличного запаса знаний);
- метод (осознание в состоянии движения, применяющее приведенное в систему и усвоенное знание к новым явлениям и вопросам).

Ясность требует наглядности, демонстрации предметов, объяснений и живого рассказа учителя, ассоциация – беседы, систематизация предполагает обобщающее изложение педагога, а методическая ступень – решение задач и выполнение самостоятельных заданий под руководством учителя.

Воспитывающее обучение включает в себя «поэзию и математику». Обучение литературе должно стимулировать интерес детей к чувствам других людей, приобщать к межличностным отношениям. Обучение литературе, искусству и истории необходимо для развития эстетического восприятия мира. Обучение математике формирует предрасположенность к теоретическому освоению мира, тренирует умственную концентрацию, необходимую для нравственного поведения, требующего внимания к чувствам других людей.

Герbart писал: «Корни всякого знания находятся в древних языках, так же, как и первые мощные проявления всевозможных чувств. Только путем непосредственного созерцания древних можно укрепить свои чувства, воспитать свой вкус, научиться мере и пределу всех вещей, охранить себя от односторонности, пошлости и крайностей нового времени. Тот, кто при помощи древних не вдумывался глубоко в старину и не почувствовал ее, почти неизбежно будет не в состоянии разбираться среди всевозможных представлений современного мира, никогда не будет в состоянии правильно судить о силах человека и о пределах этих сил... Древняя литература так богата развивающим материалом для каждого возраста, для каждой ступени юношеского образования, что легко можно использовать его, применять к наиболее различным дарованиям и темпераментам... Начинать следовало бы чтением «Одиссеи» Гомера с восьми–девятилетними мальчиками. Невозможно коротко изложить здесь, до какой степени этот автор и именно это его произведение пригодны для чтения в раннем возрасте и притом с какой полнотой они дают все необходимые основы для развития духа... Подобно тому, как разнообразные занятия, обнимаемые древней литературой, составляют единое целое, центром которого является интерес к человеку, так и естественные науки должны быть объединены в одно целое, требующее энциклопедической полноты, чтобы

обосновать интерес к природе, в тесной связи с которым стоит далее интерес к математике»¹.

Идеал образованного человека для Гербарта – это человек, самостоятельно мыслящий, развитый всесторонне, получивший широкое образование, которое позволяет ему реализовывать себя в самых различных сферах деятельности. «Образованный человек, – писал он, – беспрестанно работает над зданием собственных мыслей, но образование, полученное в юности, должно дать ему возможность работать всесторонне»².

В отечественной литературе последних десятилетий традиционно утверждается, что педагогика Гербарта является системой, в которой учитель предстает в качестве субъекта, а ученик – объекта воспитания и обучения, где тщательно разработана система средств управления ребенком (угроза, надзор, приказание, запрещение, наказание), где в основе наказания лежит не физическая боль, а страх перед ней (устрашение), где урок жестко регламентирован и особое значение придается воспитывающему обучению, где путь к формированию личности ребенка лежит через развитие его интеллекта, а в обучении господствуют вербальные методы. В то же время при оценке педагогической системы немецкого мыслителя следует учитывать его стремление в полной мере учесть особенности формирующегося человека, обратиться к его внутреннему миру, опереться на многосторонний интерес ребенка. Важно также помнить, какое огромное влияние идеи Гербарта оказали на всю последующую теорию и практику образования, составив фундамент так называемой «традиционной педагогики».

Л.М. Корчагина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В ЭССЕИСТИКЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО И В.В. РОЗАНОВА

В статье рассматриваются педагогические воззрения Ф.М. Достоевского и В.В. Розанова как представителей теории почвенничества. Размышляя о состоянии русской средней и высшей школы, о проблемах формирования и воспитания подрастающего поколения, мыслители в оригинальной эссеистической форме обозначили педагогические ориентиры, которые и сегодня актуальны для ученых-педагогов.

эссе, опыт, почвенничество, язычество, христианство, просвещение, образование, воспитание, среда, духовный мир, образовательное путешествие, семья.

Эссе как форма творческого отражения индивидуальности человека – важный теоретический ресурс для развития ряда современных теоретических наук. Многие мыслители прошлого обращались к жанру эссе, высоко ценя в нём воз-

¹ Гербарт И.Ф. *Идея педагогического плана для среднего образования* // Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1. С. 90, 92–93, 94.

² Гербарт И.Ф. *Общая педагогика*... С. 205.

возможность выражения своих взглядов в свободной манере, с элементами парадоксальности, эмоциональной окрашенности образности, афористичности.

Среди произведений эссеистического стиля особое место занимает эссеистика Ф.М. Достоевского и В.В. Розанова, которые едва ли не первыми в русской мысли оценили преимущества данного жанра. Эссеистику этих великих мыслителей объединяет общность идейно-мировоззренческих позиций, которые хорошо просматриваются в поднятой ими педагогической проблематике.

Вопросам воспитания и образования посвящены эссеистические наброски Ф.М. Достоевского (1821–1881), относящиеся к 1873–1880 годам и опубликованные в «Дневнике писателя». Они наглядно иллюстрируют социально-философские замыслы писателя о настоящем и будущем России, получившие название «почвенничество».

В «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевский откликается на события современности, вскрывает острейшие социальные противоречия и контрасты. Рассмотрим темы, в которых он затрагивает проблемы формирования внутреннего мира человека, его духовного становления, роли нравственных принципов, т.е. собственно педагогическую проблематику. Среди выдвигаемых проблем выделим те, которые наиболее рельефно представляют систему его педагогических воззрений, а именно:

- педагогическая интерпретация проблемы почвенничества и народности в воспитании;
- трактовка основных педагогических категорий и факторов воспитания;
- педагогическое взаимодействие и типология участников образовательного процесса;
- методы воспитательного влияния.

Проблемы народного воспитания весьма значимы для Ф.М. Достоевского. С негодованием он пишет о вненациональном воспитании, которое получают дети даже в семьях «интеллигентных сословий»: «Наши юные люди наших интеллигентных сословий, развитые в семействах своих, в которых всего чаще встречается теперь недовольство, нетерпение, грубость невежества (несмотря на интеллигентность классов) и где почти повсеместно настоящее образование заменяется лишь нахальным отрицанием с чужого голоса; где материальные побуждения господствуют над всякой высшей идеей...»¹. Для Ф.М. Достоевского народное воспитание – это следование «естественной правде», любви к отечеству, уважение народных традиций, из родника которых «наши юные люди почерпнут правду и безошибочность направления своих первых шагов в жизни»².

Писатель сопоставляет мировоззрение европейца, глубоко равнодушного к русской культуре, и русского человека, пытающегося выглядеть европейцем. Такой якобы русский проявляет излишнее почитание всего вненационального, возводит человека из Европы только исключительно по географическому признаку в «сан». Для мыслителя, получившего исконно русское воспитание, данная позиция неприемлема, она является злом, проявлением подавления в вековом национальном самосознании всякой независимой мысли, «неуважения к самому се-

¹ Достоевский Ф.М. Дневник писателя : Избр. страницы. М. : Современник, 1989. 557 с. С 101.

² Там же.

бе как к русскому человеку»¹. Настоящий русский человек должен быть укоренен в своей родной земле («почве»), дающей ему живительные силы обновления.

В характерной для эссеистического стиля манере мыслитель сталкивает два концепта – «Сад», символизирующий праведную жизнь на земле, место приложения сил, аналог личного рая, и «Содом» как «жизнь на мостовой». О важности для него мысли, что «дети должны родиться на земле, а не на мостовой», свидетельствует неоднократный возврат писателя к ней. Для характеристики концепта «Сад» Федор Михайлович использует два понятия – «общинный Сад» и «собственный Сад», которые часто выступают как синонимы. Понятие «почва» представлена в эссе как потенция, свыше данное природное начало, которого нельзя лишать человека, так как при этом он лишится возможности творить и самосовершенствоваться.

Концепт «Сад» характеризует место восхождения нации, землю, где «дети с землёй растут, с деревьями, с перепёлками, которых ловят, учатся в школе, а школа в поле, и что сам он (человек. – Л.К.), наработавшись на своём веку, всё-таки придёт туда отдохнуть, а потом и умереть»². Школа, таким образом, видится Ф.М. Достоевскому как открытое образовательное пространство – если в саду ребёнок живет и наслаждается жизнью, то в поле он начинает познавать труд, являющийся основой жизнедеятельности человека. Писатель считает, что фабрика губительна для детей. В Саду же «детки будут выскакивать прямо из земли, как Адамы, а не поступать девяти лет, когда ещё играть хочется, на фабрики, ломая там спинную кость над станком, тупя ум перед подлой машиной, которой молится буржуа, утомляя и губя воображение перед бесчисленными рядами рожков газа, а нравственность – фабричным развратом»³. Сад – это возможность исправления детей, упрочения семейных устоев: «Вот и будут родиться детки в Саду и выправятся, и не будут уже десятилетние девочки сивуху с фабричными по кабакам пить»⁴. Однако и роль фабрики еще не вполне ясна ему: «А ведь, кто знает, – может, и совсем нечего бояться, может – и фабрика-то среди Сада устроится. Одним словом, я не знаю, как это всё будет, но это сбудется, Сад будет...»⁵. И если значение фабричного труда является для мыслителя темой дальнейших размышлений, то роль Сада определена однозначно: «Человечество обновится в Саду и Содом выправится – вот формула»⁶. Это концептуальная метафора, в концентрированной форме отражающая позицию писателя.

Педагогический лексикон Ф.М. Достоевского составляют категории «просвещение», «образование», «среда», «перевоспитание».

Просвещение трактуется как продукт эманации, нисхождения высшего и светлого начала к человеку. Смысл подлинного просвещения выражен, по его мнению, в самом корне этого понятия, он есть «свет духовный, озаряющий душу, просвещающий сердце, направляющий ум, подсказывающий ему дорогу жизни»⁷.

¹ Достоевский Ф.М. Дневник писателя...

² Там же. С. 303.

³ Там же. С. 304.

⁴ Там же. С. 306.

⁵ Там же. С. 303.

⁶ Там же.

⁷ Там же. С. 82.

Именно в народной вере в вечный свет Ф.М. Достоевский находил основу для настоящего просвещения, без которого неосуществимо «великое дело любви»¹.

Проблема **образования** поднимается Ф.М. Достоевским в контексте рассмотрения его содержания. Он возражает тем, кто видит в повышении образования панацею от всех бед, оценивая «знания, «науки», школьные сведеньица (хотя бы университетские)» как факторы вторичные по отношению к нравственности.

Противоречие между образованностью и нравственностью Федор Михайлович относит к числу важнейших для своего времени. «Или вы думаете, – обращается он к тем, кто считает получение диплома «незыблемым талисманом» раз и навсегда узнать истину и избежать «искушений, страстей и пороков», – что это так уже окончательно формирует душу юноши?»². По убеждению Ф.М. Достоевского, своеобразие научной деятельности, требующей, казалось бы, самоотвержения и великодушия, обнаруживает тем не менее «низменность нравственного запроса, нравственного чувства», что не способствует духовному просветлению и душевному оздоровлению человека.

Настоящая нравственность, по мнению писателя, противоположна множественности понятий и вытекает из признания высшей красоты, служащей для всех идеалом. Только высшее, самое высшее сознание, высшее развитие, высшие цели жизни, вытекающие из «вековечного идеала», отрывают человека от самолюбивых склонностей его натуры и ведут «по дороге жизни» к действительному братолюбию. И не образованием, не внешней культурностью и светским лоском, не научными и техническими достижениями, а лишь «возбуждением высших интересов» можно перестроить глубинную структуру эгоистического мышления: «Да тем-то и сильна великая нравственная мысль, тем-то и единит она людей в крепчайший союз, что измеряется она не немедленной пользой, а стремится их будущее к целям вековечным, к радости абсолютной»³.

Перевоспитание связывается с **переделкой** «оскорбленной и опороченной души в ясную и чистую», лучшим его средством признается труд⁴.

Среда понимается преимущественно как фактор отрицательного влияния. Окружающие человека общественные и духовные условия его существования негативно оцениваются мыслителем на основе обращения к собственному воспитанию в детстве. Он выделяет понятия: *новая роковая среда* как разрыв с культурной традицией народа, *улица как «бойкая школа»*, *трущобы*, жизнь в которых определяет дальнейший жизненный путь ребенка. Особое место в концепции Ф.М. Достоевского занимает *среда в колонии*, духовный мир воспитанников которой негативно влияет на судьбу случайно попавшего туда ребенка. К «решению среды»⁵, которое в самом деле является разрешенным администрацией самосудом, он высказывает двоякое отношение: с одной стороны, одобряет как приобщение «к закону, к самодержанию, к правде», с другой стороны, критикует, так как оно «может укунить самолюбие» и вызвать ненависть к нему у ребенка⁶.

¹ Достоевский Ф.М. Дневник писателя...

² Там же. С. 253.

³ Там же. С. 354.

⁴ Там же. С. 119.

⁵ Там же. С. 120.

⁶ Там же.

Значительное внимание Ф.М. Достоевский уделяет анализу особенностей педагогов различных типологических групп – воспитателей, «исправителей», «директора заведения»¹, надзирательниц, школьных учителей, священника.

Особое внимание писатель уделяет учителю. Он ценит его тонкую душевную организацию, близость к народу, к народным традициям, способность к аккумуляции предшествующего опыта профессиональной деятельности коллег: «Учитель - это штука тонкая; народный, национальный учитель вырабатывается веками, держится преданиями, бесчисленным опытом»². Опыт практической работы педагога он считает не менее важным, чем его теоретическое знание: «Но, положим, наделаете деньгами не только учителей, но даже, наконец, и ученых; и что же? – всё-таки людей не наделаете. Что в том, что он учёный, коли дела не смыслит? Педагогии он, например, выучится и будет с кафедры отлично преподавать педагогию, а сам всё-таки педагогом не сделается»³. Вслед за К.Д. Ушинским он придаёт «педагогии» статус самостоятельной отрасли научных знаний, а также считает её учебной дисциплиной университетского масштаба.

Ф.М. Достоевский вводит термины, характеризующие типы современной ему семьи: «случайное семейство»⁴, т.е. семья, воспитание в которой не имеет достаточных духовно-нравственных основ; ленивая семья – в ней родители либо не знают, как воспитывать детей и поэтому нанимают учителей, а значит, «откупаются от ребенка», либо руководствуются отвлеченными истинами и понятиями, что делает воспитание нудной и неприятной работой, а дети становятся обузой; пьющие семьи, в которых «...матери пьют, дети пьют, ...отцы разбойничают»⁵; жестокая семья, где детей избивают, морят голодом, вышвыривают из окон и т.п.; «семья» в колонии – «группа мальчиков от двенадцати до семнадцати человек, и в каждой семье по воспитателю»⁶. Анализ типов семей, представленный Ф.М. Достоевским в «Дневнике писателя», позволяет сделать вывод о том, что влияние настоящих семей любых типов оценивается им преимущественно негативное, в то время как искусственно созданные «семьи» в колониях производят на него отрадное впечатление.

Весьма подробно Ф.М. Достоевский характеризует различные категории детей: «Гавроши», которые рождаются на мостовой и не всегда знают своих родителей; «мальчики с ручкой»⁷ – попрошайки; воришки; «судящие мальчики»⁸ – дети, которые в колонии для малолетних преступников устраивают суд над своими провинившимися товарищами; «бродячие девочки»⁹, склонные к бродяжничеству; девочки-«вуйки»¹⁰, которые редко создают семью; дети, которым «всё облегчают», т.е. «не только всякое изучение, всякое приобретение знаний, но даже

¹ Здесь: директор колонии для малолетних преступников.

² Достоевский Ф.М. Дневник писателя... С. 81.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 108.

⁵ Там же. С. 82.

⁶ Там же. С. 117.

⁷ Там же. С. 115.

⁸ Там же. С. 120.

⁹ Там же. С. 361.

¹⁰ От фр. *oui* – да. Некоммуникабельные девушки, отвечающие на все вопросы односложно – «да» или «нет».

игру и игрушки» («облегченное» воспитание, «облегчённая» педагогика)¹; «даровитые» дети; «обособленные» дети²; «падшие» ангелы или «оскорбленные» дети³ – дети, находящиеся в колонии для малолетних преступников.

Среди молодежи Ф.М. Достоевский также выделяет несколько групп: «обжорливая младость» – реминисценция с А.С. Пушкиным для характеристики молодежи, думающей только о гастрономических удовольствиях; молодежь, склонная к самоубийству; «юная молодёжь, которая и не испытала ещё жизни»⁴; молодежь, которая жаждет и отыскивает свои идеалы, «высший смысл жизни»⁵.

При выделении в типологические группы детей и молодежи у Ф.М. Достоевского превалирует неоптимистическая оценка потенциалов молодого поколения. Это в определенной мере связано с его оценкой нравственного воспитания молодых людей и нравственного состояния общества, которое «дошло до Геркулесовых столпов», т.е. до предела.

Без «великой нравственной мысли», считал Ф.М. Достоевский, невозможно нормальное развитие, гармоничный ум и жизнеспособность личности, государства, всего человечества, поскольку только в ней человек постигает «всю разумную цель свою на земле» и осознаёт в себе «лик человеческий».

Для молодежи, считал мыслитель, недостаточно остановиться на еде, чинах, поклонении подчиненных. Везде и всегда она жаждала и искала положительных идеалов: во что верить, что уважать, к чему стремиться. Однако в семье, школе и у своих идейных руководителей она усваивает лишь скептический взгляд на высшие цели жизни, заменяемые более практическими интересами и современными задачами, которые имеют скудное нравственное содержание. Провозглашаемые при этом абстрактные призывы к справедливости и братству, поначалу увлекаая юных людей, тем сильнее разочаровывают их впоследствии. Это разочарование приводит к ослаблению у молодого поколения чувства долга и обязанности по отношению к отцам и матерям, к принципам и убеждениям.

Ф.М. Достоевский поднимает проблему методов нравственного воспитания, связывая их потенциал с решением или нерешением конкретной нравственной задачи. Так, отмечая отсутствие высших целей жизни у молодежи, он обвиняет родителей в неуместном использовании «нарочного назидания» при толковании ими абсолютной идеи бессмертия, которая излагается еще и «сатирически», что способствует увеличению числа самоубийств среди молодёжи.

Исключительно положительно писатель относится к воспитанию собственным примером в условиях непосредственного взаимодействия педагога и воспитанника. Оценивая профессиональную деятельность воспитателей колонии, он отмечает как положительный опыт то, что «каждый воспитатель в каждой семье»⁶ не только не наблюдает за тем, чтобы воспитанники убрали камеру, ... но и участвует вместе с ними в работе. ...Воспитатель не только показывает, как надо мыть, но сам вместе с ними принимается мыть и вымывает пол. Это уже самое

¹ Достоевский Ф.М. Дневник писателя... С. 111.

² Категория «обособленных» детей остаётся без авторских пояснений.

³ Кавычки Ф.М. Достоевского.

⁴ Достоевский Ф.М. Дневник писателя... С. 353.

⁵ Там же. С. 354.

⁶ «Семья» в колонии – группа детей с воспитателем. См. типологию семей.

полное понимание своего призвания и своего человеческого достоинства...»¹. Тем самым Ф.М. Достоевский указывает на облагораживающую роль труда с благой целью.

В «Дневнике писателя» своеобразно интерпретируется тема образовательного путешествия. Признавая экскурсию важным методом образования и воспитания, Федор Михайлович переносит акцент на необходимость посещения не зарубежных стран, а «Кремля и соборов московских»², что свидетельствует о его почитании отечественной истории и религиозной традиции.

Таким образом, в эссе Ф.М. Достоевского отражены проблемы, связанные с анализом опыта народного воспитания, опыта воспитания «униженных и оскорбленных», проектирования для них будущего, основанного на идее близости к родной земле и национальной культуре.

Преклоняясь перед гением Ф.М. Достоевского и своеобразно развивая его идеи, В.В. Розанов (1856–1919) стремился вернуть историю и современность к «почве», к эмпирической полноте и духовной глубине национальной жизни русского народа. «Почва» у него означает близость к творческой силе мира – к полу, семье, рождению новой жизни как источникам творческого вдохновения, духовного здоровья и исторической мощи народа. Исходя из этого, В.В. Розанов критикует современность и защищает «естественное» устройство жизни на русской «почве».

В двух книгах блистательной эссеистической прозы «Опавшие листья» (1913–1915 годы) философ и публицист размышляет о состоянии высшего и среднего образования в России, о проблемах воспитания в семье, полового воспитания, религиозного воспитания. При анализе педагогических проблем использует конкретные факты из жизни общества, школы, собственной судьбы.

Резкая критика системы российского образования основана у В.В. Розанова на личном опыте, полученном в процессе гимназического и университетского обучения (он окончил в 1882 году историко-филологический факультет Московского университета и стал преподавателем истории и географии). Его волнуют прежде всего проблемы национального образования, и он со знанием дела утверждает: «Все «наше образование» – не русское»³. В русском обществе царит пустота, в учебных заведениях – также пустота и засилье иностранцев, некому пропагандировать отечественные педагогические традиции.

В.В. Розанов считает, что университет не сыграл значительной роли в его жизни. Формальная образованность, академическое «просвещение» не могли его насытить. Гимназическое и университетское просвещение представляется ему «нигилизмом, отрицанием и насмешкой над Россией», где «Российские Императорские Университеты» ... были чем-то вроде воспитательных домов, а в наше время стали фабрикой дипломов, департаментом патентованных посредственностей»⁴, хотя ещё встречаются в отдельных учебных заведениях «превосходные директора-воспитатели» и «призванные ученые, ученые по вдохновению». В.В. Розанов полагает, что автономия университетов вовсе не знаменует свободу университетского преподавания и неза-

¹ Достоевский Ф.М. Дневник писателя... С. 125.

² Там же. С. 103.

³ Розанов В.В. Опавшие листья. М. : АСТ, 2001. 591 с. С. 426.

⁴ Там же. С. 201.

висимость профессорской корпорации, у которой нет ни своего «credo», ни своего «amo», но знаменует собственно автономию студенчества, которое, впрочем, и есть «causa materialis» и «causa finalis» учреждения¹.

В.В. Розанов обрушивается с критикой и на современные ему женские учебные заведения: «Все женские учебные заведения готовят в удачном случае монахинь, в неудачном проституток. «Жена» и «мать» в голову не приходят»².

Критикует писатель и царящий в учебных заведениях формальный подход к образованию, в результате которого вырастают чиновники, не приносящие пользы государству, и бездарные ученые, не развивающие науку: «Очень хорошо «расположение образования» в стране: от 8-ми до 22-х лет – прилежное учение. «Долбеж», от которого не поднимешь головы...»³

В.В. Розанов является одним из немногих отечественных эссеистов, осуществлявших реальную педагогическую деятельность. 10 лет работал преподавателем истории и литературы в гимназиях Брянска, Ельца, Смоленской губернии. Исходя из своего собственного опыта, он одним из первых в России обосновал идею необходимости научной разработки философии образования и воспитания. В России конца XIX века активно велись дискуссии по проблемам реформирования русской школы. Заслуга В.В. Розанова в том, что он заметил «сумерки просвещения»⁴ и принципиальные причины застоя в развитии отечественной школы: её несамостоятельность, подражательность, карикатурное копирование западноевропейских традиций, непомерное давление российских государственных указов.

Вспоминая свой опыт практический, В.В. Розанов говорит о равнодушии к детям со стороны учителей: «Так я стою перед своим невыученным уроком. Учитель вышел. «Собирай книги и уходи». И рад был бы, чтобы кто-нибудь «наказал», «оставил без обеда». Но никто не накажет. Ты – вообще никому не нужен. Завтра будет «урок». Но для другого. И другие будут заниматься. Тобой никогда более не займутся»⁵. Только указательный перст учителя, а не понимание и не участие с его стороны запоминают «бедные дети», выходя из школы.

В учебных заведениях обучение идет по схеме, по шаблону, в результате чего страдает просвещение в целом. Школа забыла об индивидуальности каждого ребенка, о том, что нужно обращаться к «живой душе ребенка», если хочешь быть услышанным, что учитель – тоже «живая душа» и что он лишь в этом качестве может обратиться к ребенку: «Ученичество – тонкая музыка, и учительство – тонкая музыка». В.В. Розанов расширяет формат оценки духовного мира участников образовательного процесса, уже прозвучавшей в эссе Ф.М. Достоевского («учитель – это штука тонкая»)⁶, вводя ученика, а также апеллируя к искусству как аргументу, помогающему выразить его с ним взаимоотношение.

«Живой душе» учителя и ученика в эссе В.В. Розанова противопоставлены «схемы учебных заведений, умножение и печатание шаблонов их»⁷. Эссеист по-

¹ Розанов В.В. Опавшие листья... С. 559.

² Там же. С. 85.

³ Там же. С. 401.

⁴ Розанов В.В. Сумерки просвещения. М. : Педагогика, 1990. 624 с.

⁵ Розанов В.В. Опавшие листья... С. 181.

⁶ Достоевский Ф.М. Дневник писателя... С. 81.

⁷ Розанов В.В. Семья как истинная школа // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века). М. : Академия, 2000. С. 543.

лагают, что данные учебные заведения просвещают 2–3 из 500 учеников, а просвещает не более чем один из пятнадцати учителей. «Остальное – шаблонная выделка шаблонных интеллигентов, и даже скорее это минус просвещения, чем его плюс»¹. Если у Ф.М. Достоевского свет просвещения – это переход от высшего начала к низшему, то у В.В. Розанова данный импульс исходит от носителя образовательного воздействия (учителя) к обучаемому.

В «Опавших листьях» В.В. Розанов продолжает последовательно развивать те принципы образования, которые были ранее сформулированы им в статье «Три главные принципа образования»². Застой в русской школе он связывал с нарушением *принципа индивидуального подхода*, требующего от учителя сохранения и развития индивидуальных особенностей учащегося; *целостности дидактического процесса*, предполагающего завершенность определенной системы знания, чему противоречит фрагментарность школьных программ; *идейного единства*, согласно которому весь педагогический материал должен освещаться в традициях единой исторической культуры. Но главное, школа в России, по В.В. Розанову, нуждается в осмыслении целей образования и воспитания учащихся в контексте современного этапа культурно-исторического развития общества, специфика которого заключается в переходе к индустриальному производству.

Наряду с целенаправленным просвещением В.В. Розанов отводит значительную роль среде, считая ее влияние на воспитание решающим: «Вовсе не университеты вырастили настоящего русского человека, а добрые безграмотные няни»³. Педагогом переносится акцент на аспекты национального воспитания и признание роли представителей простого русского народа в качестве истинных воспитателей.

В «Опавших листьях» В.В. Розанов рассматривает темы семьи и пола, которые преемственно развивают критически рассмотренную в его трудах «Религия и культура»⁴, «Около церковных стен»⁵, «Метафизика христианства»⁶ проблему христианства. По мнению В.В. Розанова, христианство погрело человеческие основы бытия, в частности жизнь пола. «С рождением Христа, с воссиянием Евангелия все плоды земные вдруг стали горькими. Во Христе прогорк мир и именно от его сладости»⁷, – утверждает В.В. Розанов. Ветхозаветный мир и Евангелие раскололись на противоположности: «здесь» и «там», как «низ» и «верх», «наружное» и «внутреннее». Отсюда следует, что «мир», «бытие», «жизнь наша» – не божественны, тогда как «гроб после кончины», «тот свет» – божественны. В противовес так понимаемой логике христианства В.В. Розанов и выступил в защиту жизненного мира человека.

Из критики христианства родился у Розанова интерес к полу как связи метафизических основ бессмертия мира и бессмертия человеческого рода, его бытия

¹ Розанов В.В. Опавшие листья... С. 543.

² Розанов В.В. Сумерки просвещения. С. 91–101.

³ Розанов В.В. Опавшие листья... С. 200.

⁴ Розанов В.В. Религия и культура. М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2001. 640 с.

⁵ Розанов В.В. Собр. соч. Около церковных стен. М. : Республика, 1995. 558 с.

⁶ Розанов В.В. Метафизика христианства. М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2001. 554 с.

⁷ Там же. С. 229.

в повседневной жизни. Именно пол, бытовым выражением которого выступает семейная жизнь, – по мнению В.В. Розанова, – является основой души человека.

Пол для В.В. Розанова – это не сфера сексуальных и эротических пристрастий автора, а возвышенная, религиозно благочестивая, даже целомудренная тема. Пол для него – корень жизни, родник всего, что рождается, цветет и произрастает на земле. Как только, говорит В.В. Розанов, мы сочтем пол чем-то непристойным и грязным, мы должны, если будем последовательны, зачеркнуть весь мир, всю природу. И если Бог сотворил мир, значит священо и это семя, заложенное в почву всякого существования. Более того, пол и есть тот Бог, взятый в Его мирозидательной и оплодотворительной функции. Если нет пола – значит, нет жизни на земле, да и сам Бог теряет свой направленный к человеку, к бытию свет.

В.В. Розанов ставил во главу всей истории цивилизации брак и утвержденную на поле и на Боге семью. По его мнению, вступая в брак, человек возвращается в невинное, райское, детское состояние. Супруги – это дети, и поэтому они рожают детей: «Вечное детство брака – вот что мне хочется проповедовать»¹. Семья для него – «истинная школа»², это самый важный социальный институт, высшая форма общества. Сотворенный Богом мир хорош только при том, что в нем хорошо семье. «Семья есть самая аристократическая форма жизни...»³. Вместе с тем каждый из членов этого микроорганизма обладает своими особенностями, отчего сложен характер семейных взаимоотношений. Есть у философа удивительное суждение: "Житейское правило, что *дети должны уважать родителей, а родители должны любить детей* – нужно читать наоборот: родители именно должны *уважать детей* – уважать их своеобразный мирок и их пылкую, готовую оскорбиться каждую минуту натуру; а дети должны только *любить родителей*, – и уже непременно они будут любить их, раз почувствуют это уважение к себе"⁴. Обращаясь к народному бытовому опыту и не соглашаясь с его идеей, он как бы меняет ее полюс. В этом проявляется не только оригинальность его суждения, но и нравственная максима, требующая уважения к личности становящегося человека.

Много страниц в «Опавших листьях» посвятил В.В. Розанов своей семье: матери, детям, жене, теще. Прижизненное издание «Опавших листьев» сопровождалось даже их фотографиями. Неоднократно подчеркивая, что семья – главное для него, именно ей он отдает предпочтение в воспитании детей. Он обращается с критикой к государству и ученым, которые не в полной мере выполняют свои юридические и прочие обязательства по отношению к семье, и считает необходимым усилить поддержку со стороны государства института семьи, что благотворно скажется на ребенке. Еще в ранней книге «Семейный вопрос в России» (1903 год) он попытался привлечь внимание общественности к важнейшим проблемам семьи. Однако на книгу не обратили внимание. Общество еще не было готово к обсуждению одного из центральных вопросов национального бытия, взаимоотношения полов на основе семьи и порожденного ею лада народной жизни: «Семейного вопроса в России» и не существует. И семья насколько страшно нужна каждому порознь, настолько же вообще все, коллективным национальным умом,

¹ Розанов В.В. Опавшие листья... С. 377–378.

² Розанов В.В. Семья как истинная школа // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века). М. : Академия, 2000.

³ Розанов В.В. Опавшие листья... С. 254.

⁴ Там же. С. 258.

коллективным христианским умом, собирательным церковным сердцем – к ней равнодушны и безучастны»¹.

В.В. Розанов считает, что и родители не уделяют должного внимания своим детям, что отсутствуют доверительные отношения между ними, и дети, вырастая, отходят от семьи. Своей душой, сердцем, – полагает В.В. Розанов, – мы не должны отрываться от семьи, хотя «вырастание – отхождение. И именно – от родителей. Дети – сучья на стволе: но разве сук с каждым днем не отдаляется от ствола – своим «зелененьким», своим «кончиком», прикасаясь к стволу только бездумным основанием. В этом «зеленом» и в «кончике», в листочках сука – его мысль, сердце, душа. Так же и люди, дети, так – в семье. Судьба. Рок. Плачь или не плачь – а не переменишь»². Тем самым В.В. Розанов подхватывает и развивает концептуальную метафору Ф.М. Достоевского о дереве в Саду жизни, указывая на траекторию удаления детей от родителей.

В центре внимания В.В. Розанова вопросы рождаемости и материнства, ведь «семья согреться и просветлеть детьми»³. В материнстве В.В. Розанов видит главное предназначение женщины: «Как расцветают молодые матери! Как вырабатывается их характер, душа!»⁴. Судьба девушки без детей, по В.В. Розанову, «ужасна, дымна, прогоркла. Девушка без детей – грешница. Это «канон Розанова» для всей России»⁵.

Материнская культура – источник становления и развития духовного мира ребенка. Материнством надо гордиться: «Подняв новорожденного на руки, молодая мать может сказать: «Вот мой пророческий глагол»⁶. Ребенок, явленный миру, символизирует собой будущность человечества; его воспитание – огромная ответственность.

В.В. Розанов стремился обратить всё человечество в детей, и сам он себя ощущал маленьким, дитятей, младенцем Бога-отца. И брак для него – возвращение в детство. Язычество – это как бы природная религия В.В. Розанова. «Язычество есть младенчество человечества, а детство в жизни каждого из нас – это есть его естественное язычество. Так что мы все проходим «через древних богов» и знаем их по инстинкту»⁷. Таким образом, онтогенез, по В.В. Розанову, копирует стадии социального филогенеза.

Язычество В.В. Розанова, его религия семьи и пола – это еще и попытка вернуть миру тысячелетние и вековые устои, спасти человечество от разложения, которое несет современная цивилизация. Язычество, по В.В. Розанову, – это религия отцовства и материнства. И в Ветхом Завете существовали семейные, патриархальные отношения между человеком и Богом. В.В. Розанов хотел бы вернуть эти отношения. Но в своих мечтах о возвращенном рае, о возвращенном детстве человечества ему пришлось столкнуться не только с проблемами современности, но также и с христианской религией.

¹ Розанов В.В. Семья... С. 502–503.

² Розанов В.В. Опавшие листья... С. 163.

³ Там же. С. 215.

⁴ Там же. С. 136.

⁵ Там же. С. 155–156.

⁶ Там же. С. 127.

⁷ Там же. С. 194.

Таким образом, для педагогических воззрений В.В. Розанова характерна опора на народность, на особенности национального характера, на отечественную культуру и традиционный семейный быт, которые являются для российских учеников воспитательной средой.

Представители почвенничества, Ф.М. Достоевский и В.В. Розанов выступали за укоренение традиций русского народного воспитания, против слепого преклонения перед европейской культурой. Их эссеистику при определенной разности интерпретаций объединяет внимание к проблемам просвещения, к духовному миру учителя и ученика, к семейному воспитанию и нравственному оздоровлению общества, что является ценнейшими ориентирами и для современной педагогической науки.

Список использованной литературы

1. Достоевский, Ф.М. Дневник писателя: Избр. стр. [Текст] / Ф.М. Достоевский. – М. : Современник, 1989. – 557 с.
2. Розанов, В.В. Метафизика христианства [Текст] / В.В. Розанов. – М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2001. – 544 с.
3. Розанов, В.В. Опавшие листья [Текст] / В.В. Розанов. – М. : АСТ, 2001. – 591 с.
4. Розанов, В.В. Религия и культура [Текст] /. – М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2001. – 640 с.
5. Розанов, В.В. Собр. соч. Около церковных цен [Текст] / В.В. Розанов. – М. : Республика, 1995. – 558 с.
6. Розанов, В.В. Семья как истинная школа [Текст] / В.В. Розанов // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века). – М. : Академия, 2000. – С. 215–216.
7. Розанов, В.В. Сумерки просвещения [Текст] / В.В. Розанов. – М. : Педагогика, 1990. – 624 с.

Н.Н. Гатилова

ДУХОВНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА СВЯТИТЕЛЯ ИГНАТИЯ БРЯНЧАНИНОВА

Статья обращена к духовному наследию Игнатия Брянчанинова – крупнейшего русского богослова, подвижника благочестия, православного философа, религиозного антрополога, художника слова, общественного деятеля XIX века, духовного просветителя и педагога. Глубокое знание сущности духовной природы человека, основополагающих принципов, факторов, средств и методов его развития и воспитания позволили святителю Игнатию Брянчанинову достичь значительных результатов в педагогической практике и внести существенный вклад в развитие отечественной педагогики.

духовное наследие, духовно-нравственное воспитание, философско-педагогическая антропология, история образования, педагогическая мысль.

Важнейшее условие развития фундаментальной науки – постоянный пересмотр исторического наследия, что дает возможность не только правильно оце-

нить свое состояние в перспективе и ретроспективе истории, но и оценить значимость тех базовых идей, установок, принципов, которые лежат в ее основе.

Благодаря новым веяниям у нас появилась возможность не только прочесть труды многих великих, гениальных российских мыслителей и опытнейших воспитателей русского народа, внесших значительный вклад в развитие русского общества и образования, но и оценить их в широком историческом контексте.

Одним из таких деятелей был святитель Игнатий (Брянчанинов) – крупнейший русский богослов, подвижник благочестия, православный философ, религиозный антрополог, художник слова, общественный деятель XIX века, духовный просветитель и педагог. Глубокое знание сущности духовной природы человека, основополагающих принципов, факторов, средств и методов его развития и воспитания позволили святителю Игнатию достичь значительных результатов в педагогической практике и внести существенный вклад в развитие отечественной педагогики.

В юности у него не было намерения посвятить себя педагогической деятельности. Но, как показывает история, многие великие люди становятся учителями в истинном смысле этого слова в силу высокой значимости достигнутых ими результатов. Сам святитель рассматривал свое педагогическое служение как важнейшее дело своей жизни. Он писал: «Не всем быть листьями, цветами, плодами на дереве государственном; надо же кому-нибудь, подобно корням, доставлять ему жизнь и силу занятиями неизвестными, тихими, существенно полезными, существенно необходимыми. Одним из таких занятий признаю утверждение (воспитание. – *Н.Г.*) ближних в христианской вере и нравственности. Это мирное, скромное занятие живым словом и пером всегда поглощало у меня значительную часть времени».

Родился Дмитрий Брянчанинов в 1807 году. В семье он получил блестящее домашнее образование – научное, художественное и религиозное. Летом 1822 года начал обучаться в Главном инженерном училище в Санкт-Петербурге. Успехи Дмитрия в училище отмечали друзья и преподаватели. Благодаря им он получил личную поддержку у будущего русского императора Николая Павловича, в то время генерала-инспектора. Впоследствии, став императором, Николай I оказывал помощь святителю в его служении.

Получили признание в обществе и литературные дарования Брянчанинова. Он участвовал в литературных вечерах, которые устраивались в доме А.Н. Оленина, археолога, историка, директора Императорской Публичной библиотеки, президента Академии художеств, где познакомился с Н.И. Гнедичем, И.А. Крыловым, К.Н. Батюшковым, А.С. Пушкиным. Самые теплые дружеские отношения сложились у него с братьями Михаилом и Николаем Муравьевыми.

Юноша обладал яркими способностями в научной и военной областях, принадлежал к старинному дворянскому роду, имел личное покровительство императора, был уважаем в высшем обществе и мог рассчитывать на самые выгодные места в жизни, но к концу учебы в училище в результате глубоких размышлений и переживаний он совершил свой жизненный выбор, решив посвятить себя иноческой жизни.

В конце 1827 года Дмитрий Александрович получил разрешение от императора Николая I оставить военную службу ради монашеского служения. Затем

в течение нескольких лет он сменил несколько монастырей, непрерывно занимаясь духовным деланием.

Быстрый внутренний рост молодого инока, его духовная опытность позволили ему стать духовным руководителем других людей, а значит, непосредственно приступить к педагогической деятельности. Его настоятельское, а затем и архиерейское служение началось в 1834 году и продолжалось вплоть до смерти в 1867 году.

Важнейшей стороной педагогической деятельности святителя было его литературно-религиозное творчество, которое он рассматривал как «дело служения человечеству» и о котором он писал: «Не бойтесь, я не умру до тех пор, пока не кончу дела своего служения человечеству и не передам слов истины».

Творческое наследие святителя Игнатия Брянчанинова обширно и глубоко содержательно. Оно включает богословские, аскетические сочинения, проповеди, многочисленные индивидуальные поучения, художественные произведения, письма.

Характеризуя труды святителя Игнатия в целом, следует отметить, что их главная цель – научить человека правильной духовной жизни, утвердить в христианской вере и нравственности и благодаря этому дать идейные основы и ориентиры духовно-нравственной жизни.

Главное достоинство произведений святителя Игнатия, с педагогической точки зрения, заключается в том, что он был в первую очередь аскет, а потом уже теоретик и богослов. Сочинения святителя Игнатия являются не столько результатом теоретических размышлений, сколько выражением его собственного аскетического опыта, опыта самовоспитания, личностной духовной рефлексии. Для святителя Игнатия главным искусством является аскетика, т.е. искусство духовной жизни, «искусство искусств и наука наук», искусство созидания самого себя и, как следствие этого, воспитание других людей. Путь аскетического самосовершенствования можно назвать самоактуализацией святителя и оценить как важнейшее условие его успешной педагогической деятельности.

Важно отметить, что в основу трудов святителя положены Евангелие и учение святых отцов православной церкви. Раскрытие положительных евангельских ценностей – главная черта его сочинений. Святитель на протяжении всей своей жизни с горечью замечал всеобщее отпадение мира и общества от евангельских богооткровенных истин, воспевание злых начал в сфере художеств и искусств.

В своих трудах он раскрывает сущность и содержание духовно-нравственной жизни человека, обосновывает принципы, средства и методы духовно-нравственного воспитания. Его труды носят универсальный педагогический характер, поскольку решают фундаментальные проблемы воспитания, открывают человеку духовные перспективы его жизни, предлагают формы и методы, доступные для каждого человека.

Как и многие другие исследователи, святитель Игнатий глубоко понимал, что человек – это самая великая тайна на земле. «Человек – тайна для самого себя. Неужели эта тайна запечатлена окончательно и нет никакого средства раскрыть ее?».

Однако, в отличие от философов, святитель Игнатий полагал, что познанию тайны человека мешают не столько его ограниченные интеллектуальные

способности, сколько состояние души исследователя, отягощенной грехами. Грех рассматривается им экзистенциально – не как преходящее состояние, а как постоянная аномалия личностного бытия человека в отпадении от Бога. Если полнота «человечности», её целостность заключается в божественной вовлеченности, то её утрата или отпадение от неё лишает человека самого главного – знания самого себя. Когда человек отпадает от своей богоданной высоты, его пониманию становятся недоступными многие собственные внутренние свойства и потенции.

Святитель сам, будучи глубоко образованным человеком, шел по пути не только интеллектуального развития, но постоянного духовного самосовершенствования. В своих исследованиях человека он стремился осмыслить его природу в целом. Святость, обретенная самим святителем, придает его знанию о человеке статус объективности. Знания этого великого богослова и подвижника духовной жизни, полученные в результате бесценного опыта достижения совершенств и святости, для нас чрезвычайно важны и значимы.

Святитель понимает человека как существо материально-духовное, что дает возможность глубоко и целенаправленно изучать его высшую духовную природу, его бессмертную сущность, которую нужно развивать и воспитывать в течение всей земной жизни так, чтобы, оказавшись за чертой физического существования, душа была готова к вечной жизни в Боге как источнике всякого блага и конечной цели земного бытия человека. При этом акцент поисков у святителя Игнатия от теомности смещается в сторону духовной антропологии. В центре его аскезы и богословия стоит человек духовный. Его обращения к Божественному откровению, к опытным источникам духовной аскезы, к религиозно осуществленному богословию нацелена на раскрытие в человеке не только естественных начал, но и божественного, надприродного, совершенного.

Антропологический поворот в религиозной аскезе – вот главная мысль, которая проходит через все творения святителя.

Основываясь на религиозно-антропологических воззрениях и Божественном откровении, святитель Игнатий утверждает, что человек есть превосходнейшее и ближайшее к Богу творение, существо единое, состоящее из тела, души и духа, в котором преимущественное значение имеет дух. В самом существе души – духе – запечатлен образ Бога, и именно в духовной красоте божественного единения человек становится личностью.

Обращаясь к телесной составляющей человеческой природы, он писал, что тело есть инструмент, орудие души, без которого душа сама по себе в этом мире ничего сделать не может, телесность позволяет осуществиться творческим личностным возможностям человека. Он говорит, что тело является не только пространственной границей личности, с телесностью связаны и творческие способности человека. Святитель Игнатий усматривал превосходство человека над ангелом именно в том, что человек, в отличие от ангела, обладает и творческими способностями, которых, с его точки зрения, у ангелов нет. Благодаря тому, что человек обладает телом, он занимает совершенно особое место в мироздании: связывает воедино видимое и невидимое и обогащает свой опыт участием в жизни как мира чувственного, так и мира интеллигибельного. Телу святитель определяет особый статус не «врага», а «помощника», которому надлежит воскреснуть в вечности заново воссозданным вместе с душой.

Тело как организация, как генотип обретает индивидуальное бытие в единстве с душой. Святитель отмечает, что в человеке преимущественное значение имеет душа, которая «есть существо живое, простое, бестелесное, телесными очами по своей природе невидимое, бессмертное, разумом и умом одаренное, безвидное, действующее посредством органического тела и сообщающее ему жизнь, возрастание, чувство и силу рождения, имеющее ум, не как что-либо отличное от нее, но как чистейшую часть самой себя».

Человеку присуще духовное начало. Пневматологический аспект антропологии святителя Игнатия обосновывает причастность человека к божественной реальности, что является сущностной характеристикой его бытия – его духовности. Важнейшее свойство человеческого духа – сопричастность Богу. По словам святителя Игнатия, Святой Дух есть «истинная жизнь души и тела»; причем сопричастность Духа Святого духу человека – это не образное выражение, а онтологическая реальность, вне которой не может жить человек. Поэтому сущностной характеристикой личности человека является духовность, заключающаяся, с одной стороны, в его способности сущностно реализовать свои духовные потенции, а с другой – в его способности осмыслить свою причастность к духовной жизни.

Человек, подобно Богу, был бесконечен, премудр, благ, чист, нетленен, свят, чужд всякой греховной страсти, всякого греховного помышления и ощущения, поэтому, говоря о естественности человека, правильнее говорить с позиций этих «богоданных» качеств, его целостности и неповрежденности. Почтенный высоким образом и подобием человек был призван к бесконечному поприщу духовного преуспеяния и совершенствования, именуемого святостью.

Если категория греха расценивается как поврежденность, неполноценность, то святость – как полнота раскрытых высоких достоинств человека, как существование, объемлющее все сферы бытия, осуществление бытийного консенсуса во всем сотворенном мире, как полнота и совершенство в земной жизни, объединенной истинной жизнью в Боге. Это и есть, по мысли святителя, подлинное «естественное» состояние человека.

Духовность имеет всеобщий характер и присуща всем без исключения людям. Аксиомой религиозной экзистенции человека является фраза святителя о том, что общение с Богом – это «естественное существование» человека, его истинная жизнь. Общение предполагает соединение, союз (*со-узы*), в котором и кроется смысл религии. Для того чтобы этот союз был живым, в человеке должна существовать природная предпосылка единения с божественной реальностью. Именно эта предпосылка, эта способность и называется духовностью. Без нее не возникает смысловой сферы религиозной жизни человека, выраженной в феноменологическом многоцветии религиозных переживаний.

Духовность человека является той личностной категорией, которая имеет мировоззренческое, жизнеориентирующее значение. Духовность отражает индивидуальную выраженность в системе мотивов личности в духовных потребностях.

Идеальным состоянием духовности является святость. Это предельный результат развития духовного начала в человеке, трансцендентной сопричастности к божественной реальности. Это естественное состояние человека, его истинная жизнь в Боге. В морально-этических ориентирах духовной антропологии святителя Игнатия достижение святости является возвышенной нравственной задачей человека. Именно эта сверхнормативная направленность внутренних мотиваций оп-

ределяет, считает он, основные стратегии нравственной рефлексии личности, ее ценностные ориентации.

Однако духовная способность заложена в человеке лишь потенциально. Для того чтобы духовность потенциальная стала духовностью актуальной, необходимо постоянное духовное развитие человека, живое взаимодействие его с Богом. Однако духовная природа человека искажена и деформирована грехами, которые берут свое начало в первородном грехе, и подобное взаимодействие затруднено. И все же в каждом из нас заложено неотвратимое влечение к возвращению в «отчий дом», в свое естественное, чистое, богоданное состояние. Грех является препятствием к возвращению чистоты, а ее поиск становится нравственной проблемой человека.

Греховная поврежденность человеческой природы не лишила человека возможности преображения личности в свете учения Христа, утверждающего надежду на духовное совершенствование.

Основная позиция святителя в познании тайны бытия человека заключается в том, что реальный мир для человека субстанционально заключен не в объектах временной жизни, поскольку временное и изменяемое реальностью быть не может, а в том, что реальность дана человеку только потенциально и её нужно достигать, к ней нужно стремиться. Возникает необходимость «процесса», устремленного к её достижению.

Процесс длиной в жизнь человека, который в силу своей сложности и напряженности можно именовать подвигом, святитель Игнатий направил на получение глобальных ответов о бытии и предназначении человека, что возвело личные способности подвижника в высший мир духовных прозрений и духовных трансформаций. Этот путь-процесс был хорошо известен святым отцам церкви, достаточно детально разработан и опытно познан ими. Он складывался и развивался на протяжении всего византийского Средневековья и явился содержательным основанием религиозной жизни в христианской Руси. Этот путь духовного развития транслировался в двух формах – догматико-богословской и опытно-аскетической. Богословами были, как правило, крупнейшие мыслители церкви, а аскеза принадлежала деятельности монашества и подвижничества. Святитель Игнатий объединил эти две великие формы духовной жизни.

Основная мысль святоотеческого процесса достижения святости, теозиса, раскрытая в трудах святителя Игнатия: человек практическим опытом преображения как души, так и тела приобретает свойства их внутреннего устройства, позволяющие воспринимать божественные «энергии», усваивать их и вступать в синергию, «соратничество» с Богом. Человек при этом сохраняет полную свободу волеизъявления, а божественная благодать наполняет и освящает подвижника. Человек готовит почву души и очищает ее, делая достойным сосудом для восприятия Духа Святого. Божественная благодать без участия самого человека и его свободного выбора не может силой своей освящать человека. И человек без содействия благодати не может обрести Духа Святого. Именно в этом предуготовлении к восприятию благодати раскрывается моральное начало свободы в человеке.

Следовательно, человеку, находящемуся в состоянии падения, «душевной смерти», необходимы восстановление утраченного в грехопадении благодатного состояния, возрождение к истинной жизни, к Богу. Достижению этой цели в контексте бытия божественной реальности подчиняется вся жизнь.

Важнейшую роль в восстановлении человека призвано сыграть воспитание. Святитель Игнатий учит, что сущность воспитания заключается в достижении духовно-нравственных совершенств, благодаря которым возможно приобщение человека к Богу. Цель такого воспитания – достижение духовно-нравственного совершенства, выражающегося в формировании и развитии высших добродетелей и качеств человека: любви, смирения, кротости, послушания, терпения, милосердия и т.д. Приобретение каждой из названных добродетелей является и великой задачей, и сложнейшей проблемой, так как оно достигается, с одной стороны, в ходе системного аксиологического процесса от низшего к высшему, а с другой – через смыслополагание этических принципов духовной парадигмы существования.

Исходя из природы человека и цели его воспитания, святитель Игнатий обосновывает следующие принципы духовно-нравственного воспитания: духовно-антропологический, принцип приоритета духовного воспитания над обучением, личностный подход, послушание (как принцип ученичества и дисциплины духа), системность (целостность, последовательность), меры и правила.

Духовно-нравственное воспитание должно осуществляться в двух важных направлениях. С одной стороны, оно должно оградить воспитанника от всего плохого, что его окружает, сделать его невосприимчивым к окружающему злу, сформировать в нем своего рода «нравственный иммунитет». С другой стороны, оно должно дать положительное содержание, на котором может развиваться душа, дух воспитанника.

Подлинным содержанием духовно-нравственного воспитания является вера. Вера – это система духовно-нравственных ценностей, подлежащих достижению и усвоению в процессе воспитания. Святитель дает широкое понимание веры: это естественное чувство сердца, которое способно принять и усвоить высшую истину, Бога; это выражение готовности человека к подвигу спасения; это основание духовно-нравственной жизни человека и средство достижения высших добродетелей надежды и любви. Святитель отмечает и такое важное свойство веры: она есть способность души, превышающая силы и ум человека.

Святитель различает два вида веры – вера теоретическая и вера практическая. Вера теоретическая доставляет человеку ясное знание о высших истинах. Вера практическая есть та, посредством которой человек получает деятельное познание высших истин. Теоретическая и практическая веры тесно взаимосвязаны между собой. В совокупности они ведут человека к живой вере – таинственному духовному познанию Бога и законов духовно-нравственной жизни.

Вера как совокупность духовно-нравственных ценностей есть явление многоаспектное, поэтому ее полноту мы можем представить через отдельные компоненты, которые в соответствии с пониманием целого и части будем называть средствами. Святитель предлагает такие средства воспитания, как Евангелие, евангельские заповеди, таинства церкви, пост, молитва, делание дел милосердия и т.д. Так, например, евангельские заповеди задают нравственную деятельность человека, поскольку в них сосредоточены нормы подлинно нравственной и духовной жизни. По словам святителя Игнатия, в заповедях преподаются направление уклонения от зла и богоугодное творение добра. Заповеди – как зеркало, в котором удобно и верно рассматривается совесть. Евангельские заповеди выступают в духовной педагогике святителя Игнатия действенным воспитательным

средством. Они действуют в глубинах духа человеческого с необыкновенной силой. Действия по заповедям преображают человека, они освобождают душу от зла и оживляют ее, доставляют душе твердость, делают человека духовным и поддерживают его в этом состоянии. Педагогическая целесообразность заповедей определяется их соответствием глубинным потребностям души человека.

Важнейшим воспитательным и духовно развивающим средством являются таинства, которые совершаются в православной церкви. Святитель Игнатий именуется церковь «домом Божиим», домом живого Бога, где действует сам Иисус Христос. Действие Христа обнаруживается в таинствах. Поэтому таинства – это величайшие, святейшие, спасительнейшие сокровища, «чудное установление» сверхъестественного характера. Исходя из личного опыта, святитель говорит, что в таинствах во всей полноте преподаются человеку Святые Божественные Дары. Они очищают и охраняют человека от вреда, освящают и сохраняют в нем добро, они нравственно его преобразуют.

Таинства, действуя в глубинах человеческого духа, изменяют человека как внешне, так и внутренне. Святитель признавал значимыми в воспитании человека все таинства православной церкви. При этом каждое таинство обладает своим специфическим воздействием на человека.

Важное значение в духовно-нравственном воспитании имеют его методы, среди которых святитель Игнатий выделяет следующие: чтение Евангелия, исполнение заповедей Христовых, участие в таинствах, занятия молитвой, чтение сочинений святых отцов, исполнение дел милосердия (добрых дел) и т.д. Так, например, исполнение евангельских заповедей, по Игнатию Брянчанинову, – это отправная точка рефлексии человека, его самоанализа и самопознания. В этом заложен один из глубочайших принципов деятельностного подхода в педагогике. Как говорит святитель, исполнение евангельских заповедей доставляет человеку сильные убеждения – совокупность святых истин, которые действуют в душе человека; вводит человека в истинную любовь к себе, к ближнему, к Богу; доставляет душе покой, крепость и добродетельную жизнь. Поэтому, анализируя значимость исполнения заповедей, можно определить их как духовно-нравственный императив, как основание, мотивирующее из глубин человеческой природы всякое нравственное влечение, всякое возвышенное устремление вопреки «земной», утилитарной пользе; и в этом непреодолимом влечении мы видим особое качество божественных заповедей – их духовно-природную реальность и жизненность. Осуществляются они силой божественной любви, и поэтому сама заповедь открывается нам не как моральное постановление или предписание, а как условие союза с подателем высших благ человеку.

При этом святитель Игнатий постоянно призывает исполнять евангельскую заповедь любви к Богу и ближнему. Любовь – это идеал, преображающий жизнь, обновляющий человеческое существо. Посвятив всю свою жизнь стяжанию любви, святитель признает евангельскую любовь настоящей и полезной для человека. Основанием обретения любви к Богу является любовь к ближнему. Святитель Игнатий утверждал, что следует любить ближнего истинной любовью, агапической. Любовь естественная, земная, чувственная доставляет любимому одно земное, временное удовольствие, она легко обращается в отвращение, в непримиримую ненависть. Между тем духовная любовь всегда чиста, свободна. Святитель Игна-

тий убежден, что евангельская добродетель любви – это то благо, которое открывает человеку наследие вечности.

Нетрудно понять, насколько такое понимание превосходит толкование методов в чисто рациональной педагогике, где цель воспитания видится только в усвоении ребенком набора основных нравственных понятий и обучении его правильному их исполнению. Здесь же, напротив, усвоенные заповеди живы, они открывают человеку высший смысл его бытия и помогают выдержать все моральные коллизии, даже самые трудные, в течение всей жизни. И это только один метод!

Успех духовно-нравственного воспитания во многом определяется его правильной организацией. Организация педагогического процесса как системы и целостного явления предполагает наличие таких требований, как непрерывность, последовательность и постепенность.

Духовное и нравственное развитие – это свободный духовный акт, акт свободной воли каждого человека. Однако успешное духовно-нравственное воспитание человека возможно только под руководством со стороны достойного наставника, потому что «благих учителей и учительство благое». Только тот наставник, который сам осуществляет непрерывный подвиг духовного совершенствования души, сам сформировал в себе заповеданные Евангелием нравственные качества и духовные свойства учителя, среди которых святитель Игнатий особенно выделяет любовь, смирение, скромность, великодушие и терпение, способен успешно руководить личностным развитием воспитанника и достичь благой цели.

Важнейшей чертой духовно-нравственного воспитания является ясное понимание его результатов. А это прежде всего усвоение человеческой душой системы религиозных добродетелей и нравственных качеств, включая любовь, смирение, кротость, милосердие, терпение, надежду, благодарение и т.д.

Конечно, когда мы говорим о том или ином педагогическом учении, нас непременно интересуют его практические результаты. Теория святителя Игнатия блестяще воплотилась в практике его жизни. Так, воспитание человека и подготовка его к интегральной деятельности священнослужения требует от наставника особых педагогических и человеческих способностей и усилий, но воспитание архимандрита, т.е. первенствующего среди отцов церкви, требует не просто высокого, а высочайшего педагогического уровня. О великих педагогических способностях архимандрита говорит тот факт, что за годы его, совсем молодого служителя, настоятельства в Троице-Сергиевой пустыни им были воспитаны 10 архимандритов, 5 игуменов, 1 строитель монастыря и десятки монахов, которые служили затем в других монастырях и на различных священнических постах, в том числе и в армии; за наставлениями к нему ехали десятки государственных деятелей, деятелей культуры, простых людей. О монастыре скоро узнали по всей России. Его успешная педагогическая деятельность способствовала возведению монастыря из второго разряда в первый.

Характерной чертой управления монастырями, епархией на протяжении всей жизни святителя Игнатия было устройство истинно духовной жизни, внутреннего мира его последователей – как монахов, так и мирян. Воспитание духовного человека – главное педагогическое начало святителя, и значительные результаты в этом были обусловлены его личной святостью, чистотой и беспредельной любовью к людям.

Одним из основных принципов педагогической деятельности святителя был подход к воспитанию человека как уникальной и неповторимой личности, наделённой особыми, присущими только ей дарованиями и качествами души. Увидеть и раскрыть эту индивидуальность можно, только полюбив этого единственного уникального человека. Он видел и давал возможность развить в человеке его особый дар и подготовить его к тому служению, к которому он был призван Богом. Например, послушнику Игнатию Малышеву (впоследствии, в 1857 году, ставшему архимандритом и настоятелем Троице-Сергиевой пустыни.) святитель Игнатий дал возможность учиться живописи в Академии художеств; послушника Ивана Татарина (впоследствии архимандрита Иустина, настоятеля Николо-Бабаевского монастыря) направил изучать пение и музыку под руководством композитора М.И. Глинки, который воспитал в нем замечательного певца и композитора духовных православных песнопений.

В подвиге духовного руководства святитель Игнатий осуществлял учительство в самом глубоком смысле этого слова, так как формировал человека с позиций высших представлений о нем и тем самым в свое время расширил понимание воспитания как процесса целожизненного (сегодня это отражено в концепции непрерывного образования). В педагогической деятельности святителя Игнатия реально осуществилась идея непрерывного воспитания и образования, к реализации которой только приближается современное мировое образование.

Таким образом, вся жизнь святителя Игнатия была непрерывным подвигом «духовного созидания души» в православной церковной традиции. В основу этого подвига было положено тщательное исполнение евангельских заповедей и наставлений святых отцов, что способствовало достижению личностного совершенства, позволившего святителю стать крупнейшим богословом, видным общественным деятелем России XIX века и выдающимся педагогом. Сам святитель впоследствии рассматривал свое учительство как «благодаяние Божье». Он писал: «Избрание меня промыслом Божиим в орудие преподавания жизненной духовной пищи современному остатку верующих есть и им, и мне благодаяние Божье». Это свидетельствует о его глубоком понимании сущности духовно-педагогической деятельности и о том значении, которое он придавал ей.

Характеризуя педагогическое учение святителя Игнатия с точки зрения его применения в наши дни, можно сказать, что такое применение и необходимо, и возможно, поскольку при всем различии условий и организации в разные времена духовно-нравственного воспитания сохраняются его сущностные основы. Учение духовно-нравственного воспитания, разработанное Игнатием Брянчаниновым, имеет универсальное значение, и его идеи могут использоваться всеми в воспитании и самовоспитании, при условии соблюдения обоснованных им принципов.



Открытая трибуна

О.В. Долженко

УНИВЕРСИТЕТ В УСЛОВИЯХ МЕЖЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ЗАЗОРА

Во времени нельзя быть полным, законченным, определенным. Окончательное суждение о человеке также невозможно. Ведь определения связаны с сущностью, с как бы уже пройденной бесконечностью, а ведь эту бесконечность еще надо пройти. Человеку еще нужно жить. Существовать. Поэтому экзистенциально человек хватается, как за соломинку, за «здесь и сейчас».

Ф. Гиренок

Реальный путь формирования человека – увидеть в эмпирическом мире отблески (рефлексы) сверхсознания.

Ю. Шрейдер

Известный отечественный философ размышляет о судьбах высшего образования в России, проблемах и перспективах его развития в быстро меняющемся и модернизируемом обществе. В фокусе внимания автора – противоречия развития университетского образования, пытающегося приспособиться к сиюминутным потребностям рыночного общества и вынужденного отказаться от традиционной миссии моделирования будущего, окультуривания самого человека. Автор в яркой и полемичной манере убеждает читателя в том, что предлагаемая отечественным университетам модель «выживания» в условиях рынка неизбежно ведет к деградации всей образовательной системы, объективному снижению качества подготовки будущих специалистов, свертыванию исследовательской деятельности в вузах.

профессиональное образование, философия образования, социология образования, социология молодежи, миссия университета

Университет как проблема

За последние годы об образовании сказано немало. Может быть, даже слишком много. Какие только эксперименты над ним ни ставили! Образование модернизировали, реформировали, «обзывали» инновационным и Бог знает еще каким... В последнее время активно заговорили о «знаниевой экономике», ведущее место в которой принадлежит процессу получения и приложения знаний¹.

¹ К обществам знания : докл. ЮНЕСКО.

Столь активное надругательство над этим чисто человеческим институтом можно объяснить теми надеждами, которые с ним связывают люди. Однако образование не поддается манипуляциям, осуществляемым по принципу «мне показалось» или «мы полагаем». Положить-то можно все что угодно, но институт образования не реагирует на такого рода «воления». Он слишком глубоко укоренен в жизни, чтобы меняться по воле дилетантов. Образование предполагает способность вслушиваться в жизнь, слышать мнения тех, кто и в самом деле достиг некоторого состояния просветленности, которое можно соотнести с понятием «образованность».

Первый тезис, заслуживающий, на наш взгляд, особого внимания: в системе образования всегда был зафиксирован облик человека ставшего, с присущими ему иллюзиями, человека, полагающего будущее таким же, как и нынешнее, только (хочется надеяться!) немного лучше. Образ человека ставшего сосуществовал с реалиями жизни, порождаемой человеком становящимся, непрерывно становящимся немного иным...

Сегодня в России издается свыше пятисот периодических изданий, посвященных проблемам высшей школы. Ведется масса диссертационных исследований, посвященных, казалось бы, немислимым аспектам образовательной деятельности, к примеру, «воспитание духовности в условиях казармы».

Университету посвящаются пухлые фолианты и спазматические статьи с такой доминантой: мне сегодня ночью пришла в голову мысль, как улучшить российское высшее образование.

Порой кажется, что чем больше люди о чем-либо говорят, тем меньше они в этом понимают. Словоохотливость – признак тупика, а мудрость заключается в немногословии и известной степени замкнутости как свидетельствах интенсивной внутренней жизни человека.

Парадокс наших дней в области университетского образования: количество «остепененных» обратно пропорционально числу понимающих.

Об этом свидетельствуют и бесконечные дискуссии на тему «каким должно быть наше «самое лучшее» образование», участников которой условно можно подразделить на две группы: представители первой сокрушаются о том образовании, которое мы можем потерять, а представители второй группы утверждают, что нынешнее образование ни на что не годно и самое время завести образование новое, на западный лад.

Перед нами как бы двуглавая птица, одна голова которой живет воспоминаниями о прошлом, а вторая, вглядываясь в мир виртуальной реальности, фантазирует на предмет того, как хорошо бы было, если бы...

Самое любопытное: обсуждается все что угодно, кроме самого важного. Ни разу не прозвучал вопрос о том, с каким человеком образование имеет дело и что оно может ему дать, чтобы он встал вровень с вызовами своего времени. Ответить на этот вопрос – значит, ответить и на многие другие, тесно связанные с тактикой, стратегией и технологией образовательной деятельности.

В начале 2010/2011 учебного года в агентстве печати «Новости» прошла пресс-конференция со скромным, но достойным названием – «Актуальные проблемы высшей школы». Она оставила четкое впечатление, что, оказывается, сверхактуальнейший вопрос для российской высшей школы... вопрос о едином государственном экзамене (ЕГЭ). Все прочее – вторично. Ни слова не было сказа-

но о том, что в погоне за финансированием вузы сегодня принимают тех, кому учиться просто не по силам. (Не значит ли это, что в самом скором времени мы будем принимать в консерваторию состоятельных слепоглухонемых?) Ни слова о том, что в современной высшей школе разрушена кадровая база, что 15-летний геноцид профессорско-преподавательского состава привел к тому, что средний возраст профессора составляет сегодня 63 года (для сравнения: в Великобритании – 43 года), а приток молодежи на педагогическую работу сократился до минимума. Вопрос же этот чрезвычайно важен, поскольку наличные условия для самореализации преподавателя задают во многом и «потолок» возможностей тех, кого они учат.

Участники пресс-конференции ни слова (в доме повешенного о веревке не говорят) не сказали о том нищенски-унизительном положении, в которое поставлен современный преподаватель вуза; о волне коррупции, которая с каждым годом набирает обороты; о преследовании ряда видных российских ученых... Наверное, по мнению участников пресс-конференции, эти вопросы неактуальны. Вот ЕГЭ – дело совсем иное, это серьезно. И... безобидно.

Формат статьи не позволяет дать подробную характеристику нынешней дискуссии о судьбах российского высшего образования. Ограничусь одним замечанием: все происходящее является следствием крайней некомпетентности как самих вузовских преподавателей, так и руководителей высшей школы. До сих пор никто не предпринял мало-мальски серьезной попытки проанализировать современную ситуацию в образовании и предложить более или менее приемлемые варианты выхода из кризиса. Обилие периодических изданий, посвященных высшему образованию, диссертаций на соискание всяческих степеней (кандидатских, докторских) не должно вводить в заблуждение: среди этих работ практически отсутствуют труды, связанные с проработкой проблем философии образования, осмыслением потенциала и ограничений опыта, накопленного советской (и не только советской) высшей школой. В наши дни в мире высшее образование, прежде всего университетское, переживает подлинную революцию, заставляющую по-новому взглянуть как на идею, так и миссию высшей школы, на толкование основных категорий, которыми описывается ее деятельность.

Что же касается авторов основной массы публикаций, то они заняты главным образом одним: пережевыванием прошлого, причем и плохо понятого, и плохо усвоенного, и пересказом где-то увиденного. Они заняты чем угодно, но только не человеком и не его судьбой. Так что можно сколько угодно и кого угодно обвинять в сложившейся ситуации, но подлинная ее причина – мы сами те, кто работает в ней.

В чем же дело? Почему именно так обстоит ситуация в России?

В своем изложении мы не претендуем ни на полноту представления картины происходящего, ни на корректность выводов. Перед читателем – всего лишь набросок понимания происходящего. Мы также не ставим задачу приобщить кого-то к этому своему пониманию. Свою задачу мы видим в том, чтобы по возможности инициировать встречную активность читателя на том пути, который он, может быть, пройдет, стремясь оправдать свое понимание происходящего.

Несколько замечаний общего характера.

Образование – это функция жизни, вырастающая из самой жизни. Новые формы образовательной активности возникают независимо от нашего желания, в гу-

ще самой жизни, спонтанно. Со временем, после того как эти новообразования будут усмотрены, некоторые из них институционализируются, транслируясь в систему образования, поначалу в качестве дополнения к традиционной практике.

Вместе с тем, являясь функцией жизни, выступая в качестве условия существования общества, образование и само представляет собой подлинную жизнь. В нем в полной мере воспроизводятся закономерности, доминирующие в жизни общества. В частности, уголовная жизнь последнего порождает и уголовную практику института образования.

В идеальном случае потенциал образовательной системы определяется своего рода коэффициентом интеллектуалоемкости жизни общества. Каждый этап его развития предполагает не только создание тех или иных технологий, но и подготовку людей, способных обеспечить их функционирование, развитие техносферы, которая не только создает условия для удовлетворения потребностей общества, но и меняет самих людей. В случаях же социального «отката» востребованность интеллектуального потенциала резко падает... Таким образом, уровень развития системы образования имеет конечный ограничитель в виде коэффициента востребованности интеллекта самой жизнью общества. В свете сказанного правомерно также задаться вопросом соотношения разных типов подготовки людей к жизни.

Если цели социальных преобразований находятся в зоне «ближнего развития», то со временем спрос на образованных людей растет. В противном случае, когда цели развития находятся в зоне «дальнего развития» и человек не может представить свою жизнь в новых условиях, предлагаемых, допустим, государством, спрос на интеллектуальный потенциал падает, поскольку предпосылки для интеллектуальной деятельности «свертываются», а вместо этого растет спрос на бюрократию и чиновничество. Последнее означает движение в сторону идеологизированного общества.

Зоны «ближнего» и «дальнего» развития в существенной степени определяются характером переживаемых обществом проблем и возможными условиями их разрешения. Общество, не сумевшее самостоятельно разрешить те проблемные ситуации, с которыми оно столкнулось, предпочитающее заимствовать решения «на стороне», обречено воспроизводить все основные этапы идеологизированных структур с присущими им элементами командно-административной системы.

Каждая эпоха имеет дело с человеком, качества которого задаются условиями его жизни, доминирующими установками, ценностными ориентациями и идеалом. Для каждой эпохи характерны свой идеал и своя идея, определяющая основное направление ее развития. Смена идеалов на рубеже эпох сопровождается возникновением точек разрыва, пауз, связанных с осмыслением нового системобразующего качества жизни.

Таким образом, в истории мы имеем дело с людьми, качества которых различны, как различны и их способности к восприятию и пониманию происходящего (эти качества различны и у представителей разных культур). В свое время в статье «Психология как историческая наука. К вопросу об исторической природе психологических процессов» А.Р. Лурия утверждал, что сознание меняется с историей; по мере перехода от одной общественно-исторической формации (или уклада) к другой меняется не только его содержание, но и строение. Каждая среда

предполагает своего человека, качества которого воспроизводит через свои формы коммуникации, трансляции, получения, хранения и воспроизводства знания.

А каким образом формируются новые качества человека? Почему образ одного и того же мира в разных культурах оказывается разным, как разными оказываются и качества людей, принадлежащих разным культурам?

Наконец, как протекает процесс перехода человека из старого мира в новый? Ответ на этот вопрос и сложен, и прост.

С одной стороны, стоит обратить внимание на то, что, как правило, такому переходу сопутствует процесс возникновения проблемности нового класса. Сама по себе новая проблемность осознается не сразу, и условия ее осознания связаны с неизбежным кризисом, который человек должен пережить, в частности, с кризисом его собственной идентичности.

Именно в такие переломные эпохи оживают представления о золотом веке прошлого, о том, что все, в общем-то, шло правильно, нужно было лишь немного скорректировать существовавшую практику.

Реально в такие периоды человек уже живет в новом для себя мире, а вот думает о нем в категориях старого. Ближе всего, на наш взгляд, такому состоянию мысли состояние заидеологизированности, которое дает о себе знать в неспособности человека общаться с реальностью и воспринимать на самом деле происходящее в окружающем его мире.

Подобный зазор и означает разрыв между старым (известным) и новым (пока не осознанным). Очевидно, что в такого рода зазорах основной проблемой является сам человек.

В такие периоды человек переживает состояние, близкое к антропологической катастрофе, которую в немалой степени инициирует и традиционная образовательная практика, ориентированная главным образом на формирование сознания закрытого типа. В такие периоды человек утрачивает способность понимать происходящее и порождать собственные смыслы жизни.

Об антропологической катастрофе

Об антропологической катастрофе (термин ввел М.К. Мамардашвили), в условиях которой уже многие десятилетия живет российский народ, особо распространяться не любят. Именно поэтому приведем характеристику этого состояния, представленную в свое время Ю.А. Шрейдером: «термин «антропологическая катастрофа...» мне представляется удачным, потому что за всеми нашими катастрофами – а их много, больших и маленьких, простых и сложных, – стоит кризис человека. Кризис проявляется, прежде всего, в том, что отсутствуют люди, способные понимать происходящее не в рамках готовой концептуальной сетки, не в идеологемах, а открыто. Таким образом, основу антропологической катастрофы составляет неспособность человека соприкоснуться с реальностью. Это явление – порождение идеологизированной структуры, вытесняющей подлинное сознание.

Речь идет о том, что человек, находящийся в рамках идеологизированной структуры, заранее знает, каким он должен быть. Для него самое важное определить, что есть «должное», и обнаружить механизм, определяющий, что должно быть. На этом понятии «должное» и основаны три постулата того космоса, в котором мы жили. Первый постулат: то, что должно быть, наступит быстро и навсегда. В этом постулате заключен некий финализм. Второй постулат: неважно, что есть на самом деле, важно, что должно быть. Спрашивать же о том, что происхо-

дит, что собой представляет некое явление (или процесс) запрещено, надо выяснить, что должно быть. Третий постулат: человек, который противостоит тому, что должно быть, является нарушителем закона этого космоса и потому подлежит изъятию. Из названия постулатов вытекает соответствующий принцип деятельности, согласно которому разрешается говорить о том, что должно быть результатом какой-либо деятельности, но запрещено спрашивать об исходном ее материале. Знание, таким образом, обретает форму ответа на вопрос, как следует действовать, но не показывает то, что есть на самом деле. И наконец, последнее: сама формулировка всех названных постулатов в идеологической структуре строго запрещена: в ней нельзя задаваться вопросом, чем эта структура является, а можно только - чем она должна быть. Мне кажется, с помощью этих постулатов можно объяснить все, что происходило и продолжает происходить в нашей стране.

Я хотел бы подчеркнуть: в данном случае речь не идет о том, какая идеология принята: замена одной идеологии на другую мало влияет на конечный результат. Важно освободиться от этого идеологизированного мышления; оно портит человека, превращает его в инструмент для реализации того, что считается должным. Поэтому я считаю, что на смену человеку идеологизированному должен прийти человек, способный осознавать реальность, человек с открытым сознанием».

Добавим от себя: признаки антропологической катастрофы можно обнаружить практически во всех случаях, когда старое уже исчерпало свои возможности, а новое уже вошло в жизнь, но пока еще представлено в ней в неявной, неотрафлексированной форме, в качестве некоей трудности. Как известно, качественно новое всегда осмысливается с некоторым запозданием. Время такой задержки и приходится на тот период, который мы называем межцивилизационным зазором. Главная, отличительная особенность такого периода – радикальные перемены в идеале, которым руководствуются человек и общество.

Наш университет сегодня как раз и находится в таком межцивилизационном зазоре. Новое уже вошло в жизнь, человек уже живет в новом мире, но на уровне сознания, в виде идеала, новая сущность еще не представлена и бесконечные попытки интерпретировать происходящее в рамках известного оказываются безуспешными. Таким образом, в происходящем ничего особо удивительного нет, но темпы перемен таковы, что человек не в состоянии своевременно осмысливать и понимать их.

Другое дело – если мы знаем то, что должно быть. Тогда наше движение в мир должного детерминирует ту систему знаний, которой мы должны овладеть. Причем такого рода знания обретают статус абсолютной истины, исключая возможность сомнения и требуя от человека не способности к пониманию, а репродукции знаний, которые должны быть упакованы в форму, допускающую по возможности их легкое усвоение. В этих условиях собственно человек как существо мыслящее, способное порождать новые смыслы, конечно же, не нужен. Он востребован только в своем функциональном назначении, задаваемом технологиями, которые управляются бюрократией.

Возникает вопрос: а не может ли одна из самых слабых сторон традиционной модели образования быть связанной с ее предрасположенностью к идеологизации, с отсутствием в ней предпосылок для существования открытого сознания,

с ее ориентированностью не на новое, а на подтверждающее уже всем известное (и все это как бы зафиксировано в самом понимании учебной дисциплины)? Но как бы то ни было, мы в очередной раз мы сталкиваемся с последним человеком Ницше.

Можно ли оценить степень заидеологизированности общества? Думается, в какой-то мере можно. Достаточно проанализировать частоту использования слов «должно» и «нужно». Значительная часть авторов научных публикаций в области российского образования распределяется между двумя условными группами, первую из которых можно назвать «должниками», а вторую – «нужниками». Первые самым активным образом артикулируют то, что должно быть («так должно, мы должны, они должны»), вторые – поклонники слова «нужно» («для этого нужно, чтобы кто-то сделал то, для этого нужно то-то»). Собственно логическое обоснование избранной для рассмотрения темы и выводов, результатов, к которым приходят авторы, отсутствует: все сводится к тому, что все кому-то что-то должны или нужны.

Попытаемся проиллюстрировать сказанное примерами из истории университетского образования.

Все знают, что история университета насчитывает почти тысячу лет. Правда, в таком утверждении есть известная доля лукавства. Тот университет, который мы знаем, просуществовал всего 200 лет. И его будущая судьба (причем не только в России) достаточно проблематична. На протяжении последних десятилетий идет неустанный поиск нового облика университета, который должен прийти на смену традиционному. Наблюдаются постоянные попытки осмыслить в новых условиях содержание базовых категорий университетской жизни – его идеи и миссии. Сегодня ответ на вопрос, каким будет облик преемника нынешнего университета, весьма неоднозначен. Очевидно лишь одно: называться он будет по-прежнему – университетом.

И смертью смерть поправ...

На протяжении последней тысячи лет университет умирал по крайней мере три раза. Его агония сопровождалась самой жесткой, даже злобной, критикой, не оставлявшей ему, казалось бы, никаких шансов на будущее.

Первый выход университета на историческую сцену состоялся в X–XI веках. По своей сути университет эпохи Средневековья был теологическим: его идея была непосредственно связана с христианской идеей спасения и воздаяния.

Структурно полный университет включал факультет свободных искусств (подготовительный) и четыре старших – теологический, медицинский, права канонического и права гражданского.

Поначалу никаких мыслей о создании института подготовки «кадров специалистов» не было. Это было место свободного объединения тех, кто мог учить, с теми, кто хотел у этих учителей учиться. Социальная нагрузка была привнесена в университет позднее, когда власти усмотрели в нем пользу для себя. Но – и это важно для понимания логики развития образования – в первые десятилетия существования его основу определяла чистая тяга к знаниям. Все – как на рынке: была потребность в знаниях у тех, кто хотел учиться, и были люди, которые могли эту потребность удовлетворить.

К концу XV века потенциал теологического университета стал иссякать. Та ориентация, которая была зафиксирована на этапе становления университета, уже

не удовлетворяла людей, жизнь которых за три прошедших столетия стала существенно иной. Проблемные ситуации, характерные для жизни общества XV века, существенно расходились с его основной идеей.

Реформация в известной степени позволила разрешить этот кризис. Неприязнь к самому слову «университет», особенно в странах, охваченных реформацией, была уже столь велика, что новый университет предпочел назвать себя «академией».

Как раз на этот период приходятся и перемены, связанные с изменением места человека в мире. Великие географические открытия, изобретение книгопечатания, осознание факта множественности культур, религий... Существенные перемены претерпевает система коммуникаций.

В центре нового университета – гуманитарные науки, древние языки.

Академия как университет нового типа просуществовала недолго – всего около двухсот лет. Очередные изменения, связанные с представлением человека о его месте в мире, о путях, которые позволяют ему управлять ходом развития, идеи Просвещения, развитие научного знания и утверждение веры в неограниченные возможности науки привели к возникновению университета, основанного на идее ведущей роли науки в прогресса человечества.

Теоретические основы нового университета были разработаны В. Гумбольдтом и Ф. Шлейермахером, и за последующие два века он получил распространение по всему миру.

Тот факт, что в Европе на смену одному типу университета приходит другой, отнюдь не означает, что место старого университета занял новый. Специфика истории европейского университета как раз в том-то и состоит, что новое здесь никогда под корень не уничтожало старое, продолжавшее сосуществовать наряду с ним. Правильнее даже вести речь о диверсификации в Европе типов университетского образования, каждый из которых и дополнял, и развивал посылки, неявно представленные в деятельности предшественника.

Как известно, учебные заведения очень непластичны. Легче создать новое, современное, чем перестроить работу старого. Кроме того, всегда остаются такие сферы жизни, для которых вполне подходят и старые модели. Не потому ли, когда бываешь в старейших университетах Европы, просто поражаешься той аккуратности, с которой европейцы сумели сохранить дух эпох, создававших предпосылки для возникновения самых разных университетов...

Сегодня, спустя двести лет после возникновения того университета, к которому мы привыкли, возникает вопрос: а не являемся ли мы свидетелями расширения палитры типов университетов, прежде всего за счет появления научно-технологического, исследовательского университета? Почему исследовательского? Обратимся к идеям, которые реализовывали университеты-предшественники – теологический, гуманитарный, естественно-научный... Сама по себе эта последовательность, этапы развития с учетом идеи (теологический, гуманитарный, естественно-научный, научно-технический, научно-технологический и последний – социально-технологический) наталкивают на мысль об университете научно-технологическом. В условиях множественности культур, высоких темпов перемен, кризиса научного знания и перерождения мира в духе глобального антигуманизма новый университет может быть гуманистическим и технологическим – в культурологическом, а не технократическом смысле.

В самом деле, научное знание уже давно стало силой и позволило создать такие средства уничтожения, которые поставили под вопрос саму возможность жизни на Земле. Во второй половине XX века стало очевидным, что классическое естественно-научное знание, наделяя человека небывалыми возможностями, дает ему в прямом смысле через силу: качества человека стали несоразмерными с теми возможностями, которыми он располагает и которыми пользуется.

Все чаще, особенно в технической деятельности человека, стал давать сбои чисто научный подход, в котором доминируют методы и средства, наработанные в области естественно-научных исследований. Доминирующий сциентизм негативным образом сказался на состоянии гуманитарных наук. Отсюда – нарастающий разрыв в способностях к пониманию и предвидению и способности к действию, что постепенно привело к пониманию необходимости введения ограничений на деятельность человека. Жизнь современного человека определяется не столько состоянием окружающей его природной среды, сколько тем, что он сам является продолжением и продуктом уже сформировавшейся техносферы, продолжением себя прошлого с присущими этому прошлому ограничения и заблуждениями. Иными словами, современный человек живет не только в мире природы, но и в значительной степени и в мире неявно представленных предрассудков, доставшихся ему в наследство от прошлого.

Таким образом, если по отношению к природе со временем взгляд человека становился все более острым, то в отношении человека такого сказать нельзя. Изменения в человеке, инициированные становлением техносферы, практически не отслеживались. Он рассматривался как бы в качестве константы, не зависящей ни от особенностей культуры, ни от представленного в ней идеала, ни от переживаемого обществом этапа развития.

Образовательные страдания

Начиная с 60-х годов XX века темпы развития научного знания, обновления знаний и технологий стали настолько высокими, что все отчетливее зазвучала мысль о неизбежности перехода к непрерывному образованию, все более очевидным становилось то, что «разовое» образование, призванное подготовить человека к жизни раз и навсегда, – задача, в принципе нерешаемая.

Предлагались разные варианты разрешения наметившегося противоречия. В СССР ставка была сделана на развитие системы повышения квалификации. В США начинает развиваться система коммунальных университетов (community universities).

Советская система повышения квалификации исходила из представления о том, что задача вуза – дать базовую профессионально-ориентированную подготовку, которая впоследствии будет обновляться в результате систематического повышения квалификации специалистов.

Американский подход был иным: и в школе, и в университете нужно учить только тому, чему нельзя не учить, а все остальные нужные для жизни знания человек приобретет по мере того, как у него будет возникать в них потребность. Одна из функций современных коммунальных университетов, в отличие от Гарварда, Йеля и еще нескольких десятков университетов, принадлежащих к числу грандов американской высшей школы, как раз и состоит в том, чтобы удовлетворять текущие образовательные потребности людей. Коммунальный университет –

это нечто вроде супермаркета, в котором каждый может подобрать нужный ему «набор» образовательных услуг.

В 60-е годы XX века были опубликованы первые доклады Римского клуба, в которых озвучивались глобальные проблемы и впервые прозвучали слова и наличие пределов роста цивилизации.

Глобальными назывались проблемы, порожденные в первую очередь техногенной деятельностью самого человека: во-первых, они затрагивают жизнь всего человечества, а во-вторых, решить их можно только в результате совместных, объединенных усилий всех народов, населяющих Землю. Один из докладов Римского клуба – «Учиться без границ» (авторы – Эльмандира, Малитц, Боткин) – был полностью посвящен судьбам образования.

В конце 60-х и начале 70-х годов в обществе крепнут достаточно иллюзорные представления о ключевой роли образования. Публикуются фундаментальные международные доклады: доклад ЮНЕСКО под ред. Э. Фора, спустя какое-то время – доклад «Зарытое сокровище», подготовленный под руководством Ж. Делора, наконец, совсем недавно свет увидел очередной доклад ЮНЕСКО – «К обществам знания» (перевод на русский язык представлен на сайте Бюро ЮНЕСКО в Москве).

Безусловно, все эти доклады не имели своим следствием мгновенные радикальные перемены в университете, который продолжал идти своим курсом. И все же сама постановка проблем, связанных с будущим образования, в немалой степени стимулировала активность исследователей.

Что же касается самого университета, то в те годы он был вполне удовлетворен своей жизнью. В СССР, к примеру, финансировали его вполне прилично. Солидные заказы со стороны военных, в частности, в области фундаментальных исследований, обеспечивали условия для безбедного существования. Вместе с тем как бы между прочим он все больше делал крен в сторону технократизма, все заметнее порывая со своей исходной идеей.

О том, что с университетом происходило что-то неладное, можно судить по нарастающему потоку публикаций, посвященных его идее и миссии. Содержательно эти публикации были разными, но в целом – весьма интересными. Например, можно найти статьи, посвященные идее университета у мормонов, иезуитов (кстати, университеты иезуитов нам представляются одними из наиболее интересных в современном мире). Что же касается качества университетского образования, то оценивать его трудно. Такая оценка, скорее всего, не будет однозначной.

И все же в целом уровень деятельности университетов падал. Причин тому немало. Одна из них – превращение университета из элитарного учебного заведения в массовое. Все то, что произошло в российской высшей школе за последние 15 лет, подтверждает это, и ответственность за события этих 15 лет несут не только отдельные персонажи, фигурирующие на политической сцене, но и преподавательский корпус, который не смог в новых условиях предложить продуктивные решения, в основе своей имеющие качества человека.

В подавляющем большинстве российские высшие учебные заведения оказались неспособными встретить вызовы времени и предложить ответы на них. Складывается ощущение, что или была утрачена способность к пониманию происходящего, а значит, и принятию на себя ответственности за свое будущее, или этих качеств не было в помине. Трагическая ситуация, если учесть, что роль госу-

дарства в наши резко падает, а со временем станет еще меньше... Мы наблюдаем паралич способности к пониманию и отсутствие всякого желания принять участие в процессе реформирования образования.

В последние десятилетия автор, несколько раз побывав в Италии, постоянно сталкивался там с забастовками то железнодорожников, то авиадиспетчеров, то еще кого-нибудь. У нас же можно делать все, что угодно, а никто и не шелохнется. Почему?

Прервать на неделю занятия и выпустить тысячи молодых людей на улицу, заполненную пивными ларьками, – это более чем серьезное мероприятие, на которое сразу находятся деньги. А городское начальство будет умолять, чтобы молодежь вернулась в аудитории. Все просто.

Но чтобы решиться на такой шаг, нужно представить свою альтернативу происходящему, а такой конструктивной собственной инициативы пока нет, если не считать разглагольствований нынешних либералов от псевдообразованности.

Российская высшая школа не сумела воспринять и адаптировать к своим реалиям объективные вызовы современности. А ведь вызовы были и есть, причем весьма серьезные.

По мере усложнения техносферы нарастает ее неустойчивость, одной из причин которой является человеческий фактор. Казалось бы, налицо растущий спрос на творческий потенциал, на способности человека «генерировать» новое знание и, подчеркиваем, понимать происходящее.

Традиционная университетская практика решить эту задачу не смогла, в частности, в силу неразвитости наук о человеке. Что же касается классической науки, то применить ее потенциал для решения текущих и глобальных проблем в условиях разделенного мира – дело немыслимое. Дефицит людей, способных к творчеству, нарастал и продолжает нарастать год от года. В итоге сегодня в мире в буквальном смысле идет охота за талантами. К примеру, одна из задач Болонского процесса как раз в том и состоит, чтобы создавать благоприятные условия для перекачки талантов в развитые страны Западной Европы, которой сегодня не хватает около 700 тысяч научных работников. В свою очередь, растет и миграция талантов из Западной Европы в США, где ученым и специалистам предоставляются наиболее благоприятные условия для работы.

Требование повысить эффективность учебного процесса предполагает переход на новую модель обучения, на иное понимание сущности образованности и образования. Какой может быть эта модель?

Новая модель обучения

Старшее поколение преподавателей помнит мучительный поиск образовательных моделей в 60–70-е годы, когда шел интенсивный поиск путей совершенствования традиционной модели университетской – и, шире, вузовской – практики повышения ее эффективности. Ошибка тех лет, на наш взгляд, состояла в том, что изыскивалось какое-то одно решение, способное избавить высшую школу от всех проблем сразу, причем на путях модернизации традиционной модели.

В те годы распространяется программированное обучение, расширяется использование технических средств обучения, зарождается педагогика высшей школы и даже (!) создается Научно-методический совет по педагогике высшей школы.

Были и очень интересные находки, например, метод модульной подготовки специалистов, методическая практика Московского физико-технического института. Но старая модель, ориентированная на трансляцию устойчивого корпуса знания, в своих основных чертах остается неизменной: все учат одно и то же за одно и то же время и отвечают на одни и те же вопросы.

Лишь в немногих вузах культивируется вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу, поначалу рассматриваемую только в категориях подготовки к профессиональной деятельности.

Между тем в процессе поиска новых форм работы вузы интуитивно вышли на иное понимание самого содержания высшего образования. В новых условиях речь шла о тенденции, связанной с переходом от отработанной системы транслируемого учебного знания, представленного в чисто рациональных формах, к знанию, выводимому из самой практики жизни человека, – к живому и личностно обоснованному знанию. В рамках участия студентов в научно-исследовательских работах обретает свой подлинный смысл фигура Учителя. Фактически речь шла о сочетании традиционных подходов с такими формами обучения, в которых циркулировало бы живое знание, а там еще один шаг – и можно говорить о роли личностного знания...

Все это наталкивает на мысль о содержании самого понятия образованности человека, о том, что образованность – это результирующая пути, который в свете определенного идеала проходит человек, преодолевая обстоятельства и возвышаясь над ними.

Внешне ничего особенного в предложенном тезисе нет. Но, думается, так кажется только на первый взгляд.

Путь такого «превозможения» – обретение навыков преодоления трудностей, разрешения проблемных ситуаций, преодоления кризисов, выпадающих на долю каждого из нас. Результирующая определяет содержание личности, которое организуется применительно к организационно-структурным решениям, позволившим ей превозмочь себя. Разрешал же каждый из нас свои проблемы не в одиночку, а взаимодействуя с другими. Так мы выходим на категорию социальности как систему личностно значимых связей и отношений, включающих меня в значимый для меня мир. Едва ли для человека есть что-либо более важное, чем то, что выпало на его долю пережить. И так мы выходим на ценности. Идеал, как известно, недостижим. Да он и не остается неизменным на протяжении жизни, каждый возраст ориентирован на свой идеал. Но всегда остается какой-то зазор между этим идеалом и мной наличным. Этот зазор и определяет поле духовного развития.

Итак, образованность базируется на переживании и эмоциональном включении человека в жизнь. Вне переживания неправомерно вести разговор о формировании личности. И может, самая конституирующая человека черта связана с тем, что он – существо страдающее и переживающее свою жизнь и жизнь своих близких. Но все это возможно только в той мере, в какой человек оказывается носителем собственной, индивидуальной культуры, а одно из определений культуры связано как раз со способностью человека к порождению личностно значимых смыслов, укорененности этих смыслов в системе его ценностей.

Что же касается образования, то этот процесс и связан с созданием условий для прохождения такого пути, для самоопределения.

Наконец, обстоятельства – проблемные ситуации, которые человек разрешает по ходу жизни. Разрешение проблемы предполагает использование всего личного потенциала культуры, носителем которой является индивид. Результат разрешения проблемной ситуации фиксируется в новом образе мира. При этом и сам образ является производной от пережитого. Подобная трактовка образованности связывает в единое целое личность, ценности, социальность и духовность, наполняя их вполне конкретным содержанием.

Итак, образованность – результирующая пути, ориентированного на идеал, а само содержание пути просматривается через присущую ему идею достижения идеала.

Нравится нам это или нет, но во всей логике развития университетского образования отчетливо представлена ведущая идея человека – идея спасения. Временами университет отклонялся от этого курса, но сама по себе идея спасения, пускай и на втором плане, все же продолжала звучать. Глобальные проблемы современности перевели ее в настолько явную форму, что стало ясно: найти пути решения глобальных проблем – значит обрести надежду на спасение.

Во все времена университет в известной степени был пронизан теологическим началом. Оно давало о себе знать в каждую эпоху по-своему, но сама идея присутствовала как неявный диалог между Человеком, ищущим возможность обрести способность к пониманию происходящего, представленного в виде текста жизни, и Творцом. Не это ли начало питает во все времена любознательность ученого? Еще в XII веке Роберт Гроссетест писал: «Жил-был однажды рыцарь, который был так учен, что умел читать книги». Конечно же, речь шла не о том, чтобы воспроизводить буква в букву прочитанное, а о том, что имел в виду Ю. Шрейдер, утверждая, что «реальный путь формирования человека – увидеть в эмпирическом мире отблески (рефлексы) сверхсознания» (эти слова мы вынесли в эпиграф к статье). И задача любого ученого заключается не в том, чтобы пересказывать в систематизированной форме увиденное и вроде бы понятое, а в том, чтобы за внешней неразберихой усмотреть те самые отблески сверхсознания, которые позволяют привнести в происходящее некие смыслы, объединяющие хаотичные проявления и обеспечивающие понимание происходящего. Условие такого усмотрения – открытое сознание, способное допустить в себя нечто отличное от привычного и давно усвоенного.

Подготовить человека к жизни в современном мире – значит создать условия пути, который человеку предстоит пройти и пережить. Низкий уровень ряда современных диссертационных исследований – во многом следствие того, что соискатели степеней не пережили защищаемое, а «высосали» его из пальца, систематизировав несистематизируемое, нарезав из десятка известных статей новую, но лишённую начала, которое бы объединило фрагменты разрозненных фрагментарных мыслей, не реконструировав пути, которыми шли почитаемые ими авторитеты. Их не интересовали персонажи их работ как люди, страдающие и переживающие. Подлинность, приоритет понятий «быть» и «казаться» для них – не вопрос: конечно, во многих случаях казаться.

В прошлом 2009 году в рамках курса «Введение в историю, философию и теорию университетского образования» студентам было предложено задание: проанализировать какое-либо произведение ученого через призму его биографии. При этом мы исходили из того, что человек, независимо от сферы своей деятель-

ности, в творчестве всегда будет говорить о себе, перелагая драму своей жизни на язык своей науки. Результат оказался весьма интересным: студентам было чрезвычайно любопытно взглянуть на признанных мэтров через призму их обычной человеческой жизни.

Деградация традиционной модели обучения

Проиллюстрируем смысл этого подзаголовка на примере лекционной формы обучения. Со времен Гумбольдта основной задачей лектора считается не изложение основ той или иной дисциплины (для этого есть учебники, учебные пособия и т.п.), но представление своего личного пути к тем результатам, которые он предлагает вниманию студентов, его личного прочтения и понимания ключевых проблем излагаемой дисциплины. Кто-то хорошо сказал: «Идеально было бы такое образование, когда каждому ученику мы могли бы дать в учителя своего Аристотеля. Но это – нереально».

Действительно, нереально. Вот и приходится упрощать схему, позволяя обычным людям делать вещи необычные. Естественно, задача, связанная с демонстрацией своего личного опыта, по силам только тем, у кого за плечами свой собственный путь. Таких преподавателей всегда было немного, растущая же система высшего образования требовала все большего их числа. Учителем пришлось поступиться в пользу преподавателя. Естественно, в таких условиях средний уровень подготовки преподавательского корпуса начал падать. Затормозить это падение можно за счет расширения арсенала методических приемов и в целом методики преподавания той или иной дисциплины. Как видно, дело вовсе не в том, что не хватало людей со степенями, а в том, что далеко не все доктора наук способны осмыслить свой собственный путь в науке или инженерии. Рефлексивный компонент в науке часто представлен весьма слабо, поскольку ее цель – результат, а не путь.

В известном пренебрежении к самой идее пути нам видится один из наиболее серьезных изъянов традиционной модели вузовского образования, ориентированного на трансляцию результатов, а не осмысление контекста, который позволил к ним прийти. Не этим ли объясняется наблюдавшаяся в СССР в 60–70-е годы вспышка интереса к методологии, причем методологии абсолютизированной, выхваченной из социокультурного контекста, как некоторой особой области знаний, живущей самостоятельной жизнью?

И это в то время, когда в СССР существовало немало научных школ, в значительной мере ориентированных на договоры с внешними организациями, которые платили реальные деньги. В таких условиях для докторов наук в технических и естественно-научных областях деятельности собственно педагогический процесс был неинтересен и рассматривался как своего рода баловство.

Вспоминается давняя история с очень неплохим учебником белорусского ученого А. Вейника «Термодинамика». Таких учебников издавалось немало. А вот этот вызвал переполох, в прессе было опубликовано письмо разгневанных студентов из Дубны, которые требовали разобраться с автором. Дело в том, что термодинамика до сего дня имеет свои «скелеты в шкафах», касающиеся трактовки начал дисциплины. А. Вейник же в предисловии к учебнику заявил во всеулышанье, что его книга – это первый молоток, поднятый над зданием современной термодинамики. Подобное заявление якобы и возмутило студентов. Между

тем для работающих с данным контингентом совершенно ясно, что никакого студента никакой силой не заставишь писать разгромные рецензии на книгу, которая, к тому же, вышла в Минске. Кто-то инициировал эту активность. Когда представился случай, мы заинтересовались у одного очень крупного физика, не он случайно все это подстроил. Ничуть не смутившись, тот признался, что дело не обошлось без его участия. Зачем? Ответ был коротким и немудреным: «А что он хочет умнее других быть?»

Заканчивая разговор о профессоре и лекциях, хотелось бы обратить внимание на то, что вырождение лекции как элемента структурного процесса наблюдается только в том случае, если место лектора занимают люди, сводящие свою функцию к пересказу и надиктовыванию обязательного для запоминания материала. На самом деле лекционная форма ничуть не устарела. В наши дни ее значимость только возрастает, поскольку возрастает роль личностного фактора. Лектор – это не просто повествователь. По большому счету он представляет свою науку. Во время чтения лекции он – объект изучения для студентов. Именно его облик и манера поведения, его человеческие качества для них и олицетворяют науку в ее, так сказать, персоналистической наполненности.

На наш взгляд, это важно: работая с преподавателем, студенты изучают не только материал, но и самого преподавателя, который в будущем будет идентифицироваться для них с той или иной научной дисциплиной как системой открытых утверждений. Чем законченнее и завершеннее представляемое содержание, тем ниже интерес к изучаемому материалу.

Все мы являемся свидетелями бесконечно дурной дискуссии о том, для кого существует вуз, – для студента или преподавателя. Нам представляется, что ни для тех, ни для других. У каждого должно быть свое гарантированное пространство, позволяющее реализовывать творческий потенциал. Одновременно должны быть определены строгие дисциплинарные рамки, вынуждающие людей научиться хотя бы добросовестной работе.

На самом-то деле смысл учебного заведения – в создании условий для эталонной реализации того вида активности, который воплощен в идее университета той или иной эпохи. Университет – не место работы. Университет – место служения тому, во имя чего он и существует.

Проблемность

Стоит пояснить, что мы считаем проблемой. Ответ на ключевой вопрос – с каким человеком мы имеем дело, какова у него зона ближнего и дальнего развития (по Выготскому) – является ключевым.

Научный объективизм исходит из того, что в науке существуют некоторые общепризнанные проблемы, ждущие своего разрешения. При этом предполагается, что мир человека един. Вместе с тем само по себе восприятие проблемы детерминировано субъектом: то, что для одного является проблемой, другой может даже не воспринимать в качестве вопроса.

За проблемой всегда стоит сущность, которая манифестирует себя далеко не каждому и тем более недоступна праздному взгляду со стороны. Проблемность всегда укоренена в проблемности человека. Последняя выступает своего рода фильтром, позволяющим осознать первую.

Проблема – это вопрос, ответ на который выходит за рамки наличного знания.

Разрешить проблему – значит усмотреть некое новое измерение, которое отсутствует в наличном многомерном пространстве, определяющем жизнь человека.

Разрешить проблему – значит усмотреть в наличном опыте нечто, напоминающее отмычку от замка неизвестной конструкции. Это процесс усмотрений нужного тебе в тебе самом. Это – творчество. Творчество же по силам только культуре.

Если задачи, которые человек должен решать по ходу жизни, оказываются в зоне ближнего развития, то по ходу решения последовательности таких задач идет продуктивный прирост знаний, человек развивается. Если же задача находится в зоне дальнего развития, а вынесена в ближнюю, то чаще всего мы имеем дело с псевдорешением с последующей идеологизацией сознания, убивающей творческий потенциал человека.

А если проблемность осознана, то каким образом идет процесс ее разрешения, представляющий собой чисто творческий акт? Не может ли так быть, что проблема допускает свое разрешение только в случае обращения к живому и личностному знанию, к опыту самого человека? От ответа на эти вопросы во многом зависит будущее не только российского высшего образования, но и страны в целом.

Дело в том, что в настоящее время высшая школа столкнулась с задачей, которую ей не приходилось решать ни разу за всю свою многовековую историю. Похоже, впервые вузы готовят молодых людей к жизни в условиях, о которых сами преподаватели не имеют ни малейшего представления. Более того, молодым поколениям придется жить в перманентно экстремальных условиях, проблемность станет для них универсальной характеристикой жизни. Можно предположить, что разрешение проблемности неразрывно связано с тем, в какой мере человек является носителем своего личного и живого знания, а также с тем, в какой степени он является носителем культуры как условия его способности к порождению нового. Видимо, мы выходим на идею проблемно ориентированной, принципиально открытой модели обучения.

Когда-то Ю. Лотман писал, что мы, мыслящие, находимся внутри другого мыслящего, имя которому – культура. Вывод весьма прост: современная модель высшего образования должна отвечать не только принципу природосообразности, но и принципам культуросообразности и социосообразности. В такой модели особый акцент делается на процессуальную сторону дела, на выявление того знания, носителем которого уже является студент.

В разных регионах нашей страны и в разных условиях мы имеем дело с людьми, обладающими разными потенциалами, детерминированными характером доминирующей социальности, уровнем развития культуры как условия продуктивного существования.

В итоге мы выходим на ключевую проблему российской действительности: на проблему человека, или, если использовать название книги основателя Римского клуба А. Печчи, проблему качеств человека.

Как пишет Ф. Гиренок, человек для самого себя стал проблемой прежде всего потому, что «сознание испарило душу, умертвило инстинкты, чувства и эмоции. На их месте остались «вмятины», антропологические пустоты. Когда ты наверху, ты спрашиваешь не о себе, а о вещах. О том, что внизу. О природе. Твое место как бы уже опре-

делено. И стали люди как боги. У них не было соперников. Ничто им не угрожало. Кроме самих себя».

Советский человек видел многое, многое формально понимал, он не знал лишь себя самого, т.е. не мог ответить на вопрос, на что он имеет право рассчитывать в своей жизни.

Но возвратимся к нашей исходной теме – университет в условиях межцивилизационного зазора. Как следует из всего сказанного ранее, такой зазор появляется в условиях формирования нового взгляда на мир, изменения места человека в этом мире, разрыва между его наличными качествами и вызовами времени, в условиях формирования нового идеала. Его основное содержание определяет процесс осознания человеком самого себя. Происходит перестановка акцентов: фундаментальными оказываются уже не традиционные области естественно-научного знания, а знание социально-гуманитарное и социально-экономическое. На наших глазах размываются строгие грани между фундаментальными естественно-научными и прикладными исследованиями. Отсюда и призывы к гуманизации и гуманитаризации образования.

Однако обновление содержания дисциплин, включение в него предметов гуманитарного профиля, выход на новую знаниевую (и в известном смысле религиозную) картину мировосприятия задачи не решают. Кстати, нам представляется, что нынешний религиозный бум во многом объясняется отсутствием либо разложением тех идеалов, которые многие годы доминировали в сознании людей. Без идеала же человек жить не может, жизнь утрачивает при этом всякое смысловое наполнение. Идеал – условие существования человека именно как человека.

Человек существует в своем человеческом качестве только благодаря наличной социокультурной практике, а значит, само пространство университета должно содержать все компоненты, необходимые для полноценной социокультурной практики и преподавателя, и студента. Логика развертывания учебного процесса должна соответствовать логике разных форм человеческой активности, представленной в культуре (культуросообразность). Одновременно эта модель, видимо, должна корреспондировать с психофизиологическими особенностями функционирования человеческого организма, в частности, с деятельностью мозга (природосообразность). Система же связей в учебном процессе должна выстраиваться в логике реальных коммуникаций, характерных для населения того или иного региона, учитывать возможности появления новых субъектов социокультурной практики, формирующихся в процессе распространения новых средств коммуникации.

Думается, вопрос о роли коммуникаций в жизни общества и в образовании практически не исследован. Между тем происходящие перемены в этой сфере очевидны. Примером может служить тот же сотовый телефон. Каковы последствия его использования с точки зрения возможного появления новых субъектов социокультурной практики? Все ли здесь так уж очевидно?

Далее. Если образование – функция самой жизни, то может ли образование изолироваться от того факта, что человек приходит в учебное заведение, распола-

гая готовой системой знаний, на базе которых только и можно вырастить знание живое, востребованное в профессиональной деятельности.

Таких вопросов, ответы на которые могли бы если не изменить, то существенно скорректировать наши представления о современных процессах обучения и образования, можно привести немало.

Именно в периоды межцивилизационных зазоров особенно остро ощущается необходимость возврата к первичным смыслам образовательной практики. Мы испытываем потребность в возвращении утраченного. И предметом многих исследований становится осознание того бывшего, но утраченного, которое таит в себе немало полезного.

Например, распространено мнение, что окончание вуза делает человека образованным. Но это не так. Учебные заведения не готовят образованных людей, т.е. людей со своим собственным образом мира, в рамках которого они могут реализовать свою сущность. Можно подготовить человека знающего, умеющего решать тот или иной класс задач, но сделать человека образованным не в состоянии никакой вуз. Эта задача по силам только самому человеку. Мы лишь можем создать для этого нужные условия, в частности, выход на социокультурную модель образования, регламентирующую пространство, в условиях которого развиваются все грани человека, прежде всего довербальные, реализуется его собственный образовательный проект. В ходе разнообразных перемен в жизни университета долгое время неизменным оставался один компонент, восходящий к Древней Греции, – семь свободных искусств (тривиум и квадравиум), которые определяли содержание обучения на подготовительном факультете средневекового университета, или факультете свободных искусств. (Свободными их называли потому что они были достойны свободного человека, а высшим образование называлось потому, что оно делало человека свободным, а не рабом).

Реалии наших дней

Итак, чем сегодня нас не устраивает традиционная практика? Многим. Прежде всего попытаемся ответить на вопрос, в чем состоит специфика нашей работы сегодня. Впервые за всю историю университета мы готовим наших воспитанников к жизни в условиях, о которых мы, преподаватели, не имеем ни малейшего представления. И мы знаем точно, что молодые поколения будут жить в перманентно экстремальных условиях. Проблемность уже стала неотъемлемой характеристикой жизни многих из нас.

Каким же образом должен строиться учебный процесс, чтобы его результат был изоморфен культуре (социокультурен), чтобы наш выпускник стал носителем своей индивидуальной культуры, т.е. культуры разума и понимания происходящего с ним самим? Каковы должны быть содержание и технология такого обучения?

На каждом этапе развития университета формировались новые технологии и определялось новое содержание университетского образования.

Первым фундаментальным знанием было знание о человеке. Сама по себе фундаментальность образования в разные времена понималась по-разному. Даже сегодня многие полагают, что фундаментальность в первую очередь связана с дисциплинами естественно-научного цикла, хотя на самом-то деле в наши дни ее правильнее соотносить со знанием социально-гуманитарного плана.

Принципиально важно, что в перспективной модели социокультурного образования радикально меняются позиции и роли учителя и ученика, сама среда учебного заведения.

Ведущими становятся принципы выхода на индивидуальную проблемно ориентированную траекторию и для преподавателя, и для студента, а также принцип самоопределения. Содержательно современное образование должно быть сориентировано на глобальные проблемы современности, организационно – на междисциплинарность, на развитие тесного взаимодействия с другими вузами и университетами, на включенное обучение, на развитие контактов с зарубежными учебными заведениями. Серьезные изменения, по-видимому, произойдут и в практике подготовки преподавательского состава. Предстоит пересмотреть круг проблем, которые условно можно отнести к кругу вузовской проблематики. В настоящее время фундаментальные исследования покидают стены университетов и, похоже, уже никогда назад не вернуться. На долю университетов достанутся главным образом чисто гуманитарные и культурологические исследования, исследования рефлексивного плана.

Университет вошел в период интенсивных поисков своего нового облика, а значит, его основные интеллектуальные усилия должны быть направлены на поиск ответа на вопрос, каким должен быть данный конкретный университет в свое время и в своем конкретном окружении. Какой ему видится его миссия? Как эта миссия укоренена в наличной культуре? Насколько продуктивен университет как условие развития своих преподавателей, студентов и самого региона. Если он существует ради самого себя, то такой университет никому не нужен. Основная задача современного университета – создать гуманитарный задел, позволяющий обеспечить условия для развития региона, для развития человека. В наше время будущее общества в значительной мере проектируется через образование. Каким будет образование, таким будет и человек (впрочем, верно и обратное: какова жизнь – таково и образование).

Пока отдача университета чрезвычайно низка. Это лишнее свидетельство того, что университет выпал из общей цепочки условий воспроизводства и развития культуры своего народа. От того, сумеет ли он решить эту задачу и возвыситься над собой, выступив в качестве носителя культуры, способной создавать новое, во многом и будет зависеть его судьба и место в цивилизации.

Итак, возникнув как теологический, университет постепенно становился учреждением гуманитарным, а затем научным. Сегодня вполне оправданно вести речь о новом типе университета, основное содержание жизни которого должно отвечать требованию социокультурной целесообразности и реализовываться через развертывание исследовательского компонента.

Заканчивая этот затянувшийся монолог об университете, о судьбах современного образования, о будущем, отметим, что не все сложилось так красиво, как того хотелось бы. Однако сказано немало. Намечено еще больше. Читатель может оценить представленный материал либо отбросить его как несущественный, вздорный, а порой и обидный... Но нам не хотелось недоговоренности и недосказанности. Каждый пишет, как он дышит... И от наших ошибок мы едва ли откажемся. Это наши убеждения, а под ними – наши предрассудки.

Поразительно высказывание христианского богослова и писателя II–III веков Тертуллиана: «Верую, ибо абсурдно!» В молодости это казалось глупостью. И

только с годами мы понимаем, что за этими словами стоит глубочайшее содержание. Не все очевидное открывается нам сразу. Для всего нужно время. Вспоминается название книги Л. Шестова «Sola fide – только верую». И эта книга открылась мне спустя многие годы после знакомства с ней. Пронзительны ее первые строки: «Pati, domine, aut mori – страдания, Господи, или смерти». Так молилась святая Тереза, жившая во второй половине XVI столетия»...



Памяти известных ученых: *слово об учителе*

Н.Л. Коришнова, Е.В. Бережнова, А.А. Арламов

ПАМЯТИ ВОЛОДАРА ВИКТОРОВИЧА КРАЕВСКОГО

Статья посвящена памяти выдающегося советского и российского педагога, специалиста в области методологии, методики, дидактики, в том числе применительно к вузовской подготовке педагогических кадров.

педагогика, методология, концепция образования, методика, семинар-конференция.

8 апреля после тяжелой продолжительной болезни скончался выдающийся советский и российский педагог, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования Володар Викторович Краевский.

В наши дни трудно представить себе педагога, не слышавшего имени В.В. Краевского. Но, по-видимому, стоит все-таки напомнить, что значат для образования, для науки и для страны один из самых ярких и оригинальных ученых-педагогов и его работа.

Володар Викторович Краевский родился 23 июня 1926 года в Самаре. Трудовую деятельность начал учителем средней школы, был школьным инспектором, редактором методического журнала. С 1966 по 1984 годы работал научным сотрудником и заведующим лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук, потом заведовал кафедрой педагогики Института повышения квалификации научно-педагогических кадров при АПН СССР. С 1993 по 2004 годы – академик-секретарь Отделения философии образования и теоретической педагогики в Президиуме РАО. В этот период он руководил исследованиями большого научного коллектива, курировал работу трех институтов.

В.В. Краевский широко известен в России и за рубежом как один из ведущих специалистов в области методологии педагогики и педагогической теории. Однако круг его научных интересов выходил за эти пределы и распространялся в такие сферы, как дидактика, содержание образования, содержание и методы профессиональной подготовки педагогов-исследователей, проблемы повышения квалификации и методологической культуры педагогов, профессиональное само-

совершенствование преподавателей педагогики. Особенно значителен вклад В.В. Краевского в педагогическую науку как руководителя и участника разработки теоретической концепции содержания общего среднего образования и процесса обучения, осуществленной им в творческом содружестве с учеными, чьи имена стали классическими для педагогики, – М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером. В последние годы В.В. Краевский принимал самое активное участие в разработке стандартов общего и профессионального образования. На предложенной им концепции базируется принятая министерством стратегия модернизации содержания общего образования.

Володар Викторович оставил после себя богатейшее научное наследие – более 300 научных публикаций (в том числе более 30 книг) по вопросам методологии педагогики, дидактики, методики, педагогического образования, многие из которых изданы за рубежом. Он исследовал соотношение педагогики с другими науками, изучал проблему методологической рефлексии в научной и учебной работе; им обосновано системное представление о связи педагогической науки и практики, раскрыта логика педагогического исследования и разработана система его методологических характеристик, создана концепция формирования педагогической теории. Он определил состав, функции, структуру и методологические условия научного обоснования обучения; сформулировал характеристики целостного учебно-воспитательного процесса и предложил принципы его построения; определил общетеоретические и нормативные основания переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. Опубликованный в 2005 году и рекомендованный в качестве учебника для студентов педагогических вузов труд В.В. Краевского «Общие основы педагогики» служит системообразующим концептуальным основанием для преподавания педагогических дисциплин в вузах страны и методологическим ориентиром для научной работы в области образования.

Однако главное, что сделал В.В. Краевский в области педагогики, проступающее как верховный смысл всего массива проведенной им поистине титанической работы, состоит, на наш взгляд, в раскрытии ведущей роли методологии в научно-педагогическом познании.

Володар Викторович Краевский в течение многих лет проводил получившие широкую известность в педагогическом сообществе теоретические и практические занятия с преподавателями педагогических вузов, научными работниками, аспирантами. Его лекции, статьи, книги всегда проблемны и в то же время гармоничны, что придает научному творчеству В.В. Краевского своеобразную красоту. Однажды его назвали поэтом методологии, и это сущая правда.

Как это и должно было произойти, незаметно, неофициально и независимо от воли начальства сложилось представление о Школе Краевского. Она существует не в виртуальном официальном пространстве, а в реальности, в научных трудах, где всё чаще встречается это словосочетание. У В.В. Краевского есть ученики и единомышленники. Его идеи развивают исследователи в разных регионах России и в других странах. Стремление помочь людям, занимающимся наукой, – таким был для ученого главный стимул к труду и творчеству. И в этом ему не могли помешать ни возраст, ни расстояния. Санкт-Петербург, Самара, Волгоград, Красноярск, Челябинск, Ярославль, Шуя, Уссурийск, Екатеринбург, Коломна – вот неполный перечень городов, где он проводил лекционные и семинарские занятия.

Более десяти лет Краевский занимался с аспирантами РАО. Об уровне их подготовки и эффективности работы свидетельствует, в частности, и то, что в педагогическом сообществе их нередко называют «легендарными».

Нельзя обойти стороной и такую важную сторону в профессиональной деятельности Краевского, как организация методологических семинаров, которые академик вел в течение многих лет. Вместе со своими коллегами и учениками он возродил семинар-конференцию всероссийского масштаба по методологии педагогики, ставший преемником Всесоюзного методологического семинара, начало которому было положено в далеком 1969 году. Ежегодно в разных городах нашей страны проводятся сессии семинара. Начиная с 2001 года проведено девять сессий, включая последнюю, состоявшуюся в Москве в апреле 2010 года, к которой Володар Викторович тщательно готовился, но которую нам суждено было провести уже без него.

Повторимся, что Москва – не единственное место для организации семинаров подобного рода. Набирает силу методологический семинар на Дальнем Востоке, инициаторами которого выступили педагогические вузы этого региона. Он составляет восточное крыло общероссийского методологического движения, «очаги» которого действуют по всей стране – от Уссурийска и Хабаровска до Челябинска, Краснодара и Сочи.

Кроме того, с 2004 года ведётся совместная работа философов, культурологов и педагогов в рамках ежегодного семинара по теме «Философия – образование – общество», значительное место в котором занимает обсуждение методологических вопросов педагогики. У истоков организации этого семинара вместе со своими соратниками также стоял Володар Викторович Краевский, принявший участие в шести сессиях семинара.

Трудовая деятельность В.В. Краевского отмечена многими наградами и знаками отличия: званием «Заслуженный деятель науки РФ», орденом «За заслуги перед Отечеством» II степени, медалью Ушинского, знаком «Отличник просвещения» и другими.

Талант В.В. Краевского не ограничивался научной сферой. Он заявил о себе также как блестящий писатель и самобытный поэт, фактически всю жизнь сочетая творчество научное с творчеством художественным. В 2008 году в Санкт-Петербурге увидел свет сборник стихов В.В. Краевского «Сверху вниз по лестнице», а вскоре после его кончины была издана автобиографическая повесть «Следы на песке».

Однако еще более важное, чем любые научные и прочие достижения, обстоятельство – ничем не запятнанная репутация ученого, то, что в недавнем прошлом обозначалось слегка позабытыми сегодня словами «достоинство» и «порядочность». Володар Викторович Краевский был настоящим интеллигентом, всегда настроенным на помощь другим и сотрудничество. Все, кому приходилось встречаться с ним (а их очень много), высоко ценили его человеческие и деловые качества – открытость в сотворчестве и научном поиске, внимательность, доброжелательность и требовательность. Его уважали за принципиальность, основанную на твердой нравственной позиции, не подверженной колебаниям и административному давлению. Готовность помочь достойным и нежелание, невзирая на лица, поддаваться недостойным, бескорыстность, честность, бескомпромиссность, презрение к конъюнктуре – не те качества, которые помогают продвиже-

нию по службе и вообще в жизни. Успех и авторитет, достигнутые замечательным ученым и удивительным человеком не благодаря, а, скорее, вопреки этим качествам, – вот истинный измеритель масштаба его личности.

Случалось, что, опережая события, Володара Викторовича называли живым классиком. Ему это сильно не нравилось. Несмотря на высокие звания и служебные посты, он был поразительно скромным человеком.

Нам трудно пережить тяжелую утрату. Смерть увела от нас незаурядного Человека, Гражданина, Учёного. Но она бессильна перед его творчеством и светлой памятью о нем тех, кто имел счастье его видеть, знать, учиться у него и вместе с ним мыслить.

Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина

СЛОВО О ВИТАЛИИ АЛЕКСАНДРОВИЧЕ СЛАСТЁНИНЕ

Посвящается памяти замечательного учителя Виталия Александровича Слостёнина – учёного-педагога, патриота, гуманиста.

педагог, научная школа, образовательная система, подготовка учителя, человечность, нравственность, гуманистические идеалы.

В 2000 году вся педагогическая общественность торжественно отмечала 70-летие со дня рождения Виталия Александровича Слостёнина. Горько сознавать, что до своего 80-летнего юбилея, который должен был случиться в нынешнем 2010 году, он не дожил всего два месяца...

Виталий Александрович, русский сын Горного Алтая, в жизни своей достиг многого: он стал доктором педагогических наук, профессором, заведующим кафедрой педагогики высшей школы, действительным членом Российской академии образования, заслуженным деятелем науки Российской Федерации. Он лауреат премии Правительства РФ в области образования, президент Международной академии науки и педагогического образования (МАНПО), председатель Научно-методического совета по общей и специальной педагогике и психологии Учебно-методического объединения по педагогическому образованию; почетный профессор многих педагогических вузов России и т.д. А кроме того, он был членом Союза журналистов РФ. Результатом его деятельности является создание собственной научной школы, завоевавшей высочайший авторитет как в нашей стране, так и за рубежом. Огромная работоспособность, соединенная с недюжинным литературным талантом, помогла В.А. Слостёнину создать более около 500 научных и учебно-методических работ. Его книги переведены на многие языки мира.

В 2000 году вышла в свет книга о нашем Учителе. Она так и называется – называется – «Слостёнин». В книге даётся самая высокая оценка не только личности и педагогической деятельности Виталия Александровича Слостёнина, его главных трудов о развитии проблем современного образования, о формировании личности учителя и его профессиональной подготовке, но и о тех, кто оставил глубокий след в становлении его как ученого-педагога.

Оценивая деятельность выдающихся педагогов XX столетия, Виталий Александрович Слостёнин сформулировал свое педагогическое кредо и понимание высокого предназначения ученого. Так, характеризуя деятельность неистовых ревнителей педагогики П.Ф. Каптерева, В.Н. Сороки-Росинского, К.Н. Корнилова, И.Ф. Свядковского, Виталий Александрович пишет: «П.Ф. Каптерев – яркий феномен мировой педагогической культуры. Явление Каптерева определило и мой собственный жизненный сценарий...»; «Благородство, широта и магнетизм натуры В.Н. Сороки-Росинского, помноженные на энциклопедическую образованность и страстное подвижничество, стали ориентиром моей жизни...»; «Под влиянием К.Н. Корнилова я сделал первые, еще нетвердые шаги в науке. И это внушает мне чувство человеческой и профессиональной гордости...»¹.

Своим главным учителем В.А. Слостёнин называет талантливого педагога-исследователя Ивана Фомича Свядковского. Именно он явился для него примером настоящего Ученого, Учителя и Наставника. Именно он еще в молодые годы увлек его педагогическими проблемами. Научная работа «Педагогические основы краеведения», выполненная В.А. Слостёниным под руководством И.Ф. Свядковского, была награждена золотой медалью Министерства высшего и среднего специального образования СССР.

Несколько раньше влияли на щедрость души педагога самые близкие его люди – добрая, заботливая мама Клавдия Николаевна, умный и требовательный отец Александр Тимофеевич. Именно они воспитывали в нем лучшие человеческие качества, учили его жить, заботиться о других, быть ответственным за свои поступки, постоянно помнить о том, что только упорный труд делает человека Человеком.

Не менее важную роль в становлении личности будущего ученого сыграла первая учительница – Клавдия Матвеевна Селютина, которая, по словам Виталия Александровича, умела соединять в своей работе сопереживание с рассудительностью, строгость и непридирчивость с чуткостью и внимательностью. Она не потакала «возмутителям спокойствия», следила за детьми, но не была навязчивой, давала им свободу, будила их мысли.

О таком учителе, как Виталий Александрович Слостёнин, говорить и легко, и трудно. Легко потому, что теплые, душевные слова благодарности, искреннего восхищения, признательности льются как бы сами собой, а сложно – потому что есть опасение не отразить все достоинства Учителя учителей. Но, возможно, не это главное, когда уже написано и высказано в адрес Виталия Александровича так много хороших и добрых слов. Педагогам известны заслуги Слостёнина, но хочется ещё раз поблагодарить судьбу за то, что мы имеем такого Учителя, соприкасаемся с его многогранной личностью.

Для нас Виталий Александрович Слостёнин – человек уникальной педагогической судьбы, живая история педагогического образования. Это талантливый педагог, тонкий психолог, замечательный организатор и общественный деятель, яркая, неординарная личность, в меру строгий, мудрый и заботливый человек, неутомимый путешественник. Шестьдесят лет своей жизни он посвятил теории и практике подготовки отечественного учителя, проблемам образования и воспитания подрастающего поколения.

¹ Слостёнин. М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. С. 45.

Его научные достижения в области педагогики и психологии талантливо, социально значимы и востребованы как учеными-педагогами, так и учителями-практиками. Они отвечают требованиям времени и работают на будущее. Очень важно научиться читать, слушать и понимать такого педагога. Проанализируйте его труды о деятельности учителя, и вы убедитесь, что в них можно найти ответы на все интересующие вас вопросы, касающиеся обучения и воспитания молодежи или же профессиональной подготовки и самообразования педагога. В каждой строке его произведений – глубокая мысль, интересное рассуждение, мудрый совет, важная рекомендация. Как много значили для научно-профессионального роста каждого из нас любая книга, написанная Виталием Александровичем, любая конференция, проведенная под его руководством. Не случайно в аннотации к книге «Сластёнин» сказано: «Сластёнин – современная педагогическая легенда и реальность. Представлять его читателю не имеет смысла: редакция убеждена, что нет в России педагога, который бы не знал автора данной книги»¹.

Книга включает шесть разделов. В первом содержатся основные вехи биографии ученого, говорится о Виталии Александровиче как об учителе-профессионале, Человеке с большой буквы, основоположнике современной отечественной педагогики и собственной научной школы. Остальные разделы включают главные педагогические труды, посвященные становлению и развитию личности педагога, – личности, которая ему всегда видится как общественно значимая ценность.

Педагог – прежде всего психолог, профессионал, мастер своего труда, человек высокой культуры, воспитатель, созидатель и творец детских душ, всецело отдающий себя формированию всесторонне развитой личности ребенка. Обращаясь к студентам первокурсникам, В.А. Сластёнин говорил: «Никто из нас не обещает вам легкого пути. Не хочется показаться этаким мрачным скептиком, но предостереечь надо: у нас не любят тех, кто пришел в университет получить высшее образование вообще, прожить еще несколько лет в учениках, походить в студентах. Не считайте вуз лишь ступенькой в большую жизнь. Это не репетиция, не набросок будущей картины, это – сама жизнь, основное содержание которой составляет кропотливый каждодневный труд, труд до седьмого пота. Иначе напрасно ждать хороших результатов в деле, которое вы будете вершить»².

В сентябре 2008 года Международная академия наук педагогического образования совместно с Рязанским государственным университетом имени С.А. Есенина провела международную научно-практическую конференцию «Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях». В приветственном слове Виталий Александрович подчеркнул, что достойный статус России в современном мире обеспечит только такая система образования, которая сможет реализовать функцию сохранения и воспроизводства гуманистических традиций отечественной и мировой культуры, система гибкая, открытая по типам школ и образовательным уровням, способная к саморазвитию, соотносимая с западными моделями, учитывающая опыт русского просветительства, отвечающая потребностям современности. Ключевой фигурой реформируемой образовательной системы выступает учитель как творец педагогического процесса, как носитель и субъект общей и профессиональной культуры. Так возник

¹ Сластёнин... С. 2.

² Там же. С. 19.

кает проблема обновления педагогического образования – его идеологии, содержания, технологии.

К такому выводу позволяют прийти выводу многолетний совместный труд, постоянные контакты с коллегами. Достаточно вспомнить лишь некоторые эпизоды из его жизни, встречи, подтверждающие гуманное отношение выдающегося ученого к людям. Нас всегда поражало его удивительное отношение к людям – к учительству в целом, соратникам и ученикам, к родителям, детям и внукам. Общаться с ним было приятно, потому что ты всегда чувствовал, что он уважает и ценит тебя как личность. Он щедро раздавал людям все, что знал и любил сам. Он восхищал и поражал своим знанием психологии, умением дирижировать общением, благодаря которому в процессе этого общения ты будто заново рождаешься как личность, поскольку он вселяет в тебя веру в свои силы и успехи. Не перестаешь удивляться, как он может после первого разговора запомнить, где ты живешь и работаешь, чем занимаешься, какие проблемы тебя увлекают, сколько и какого возраста у тебя дети, каково здоровье родных и близких.

Тактичный, щедрый сердцем человек не отмеряет время на встречи, а ценность его высказываний всегда дает пищу и уму, и сердцу. Каждая встреча с ним мобилизует у вас все способности и возможности, потому что хочется тянуться к высотам и глубине его ума, его образованности и воспитанности, необъятности познаний, искрометному юмору и мудрости. Понимание человеческих слабостей, способность прощать, удивительно психологически верно поддержать, но не опуститься до всепрощения, а возвысить и доказать, что ты все сможешь, что человеческие ресурсы невероятно огромны. Все это, видимо, потому, что он – настоящий Педагог, который всю свою жизнь творит и создает учителей.

Ученый, педагог, он даже в самые трудные для него годы не переживал «застоя», не страдал псевдонаучностью. Все его силы, искания, стремления были посвящены одной цели: определению путей и инновационных подходов к подготовке учителя нового типа – учителя, который обеспечил бы развитие настоящего человека, воплощающего в себе лучше гуманистические идеалы.

Профессионализм, щедрость души, многогранность интересов, неиссякаемое трудолюбие, благородство, человечность и высокая нравственность делают Виталия Александровича поистине Великим Учителем, полководцем огромной армии учителей. Словами сластенинских стихов пожелаем всем ученикам:

Так что же делать? Просто надо жить.
И жизнь свою ценить, как ценят счастье.
Жить так, чтоб не угас огонь в крови,
О том, что не сбылось, не сожалея,
И славить жизнь, коль от твоей любви
Кому-то стало чуточку теплее.

Хочется закончить наше откровение словами самого В. А. Сластёнина, сказанными им о своем главном Учителе – Иване Фомиче Свядковском: «впечатляющая разносторонность научных интересов, емкость и глубина обобщений и выводов талантливейшего ученого-педагога, масштабность его идей, смелость его поисков служат надежным фундаментом для творчества его учеников, последователей и всех, кто готов столь же страстно, убежденно и ответственно при-

ближать то будущее педагогики, о котором мечтал, которое творил»¹. На наш взгляд, они характеризуют и нашего Учителя – Виталия Александровича Слостёнина.

Из всего сказанного вывод следует один: Слостёнин – это поистине Педагог XXI века, которому в канун восьмидесятилетия мы от души желали новых достижений и успехов в его профессиональной деятельности. Но 14 июня 2010 года его не стало. Проводы Виталия Александровича еще раз доказали, что Россия потеряла великого ученого-педагога, патриота, гуманиста, который очень любил жизнь и ценил ее.

Список использованной литературы

1. Слостёнин [Текст]. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.

¹ Слостёнин... С. 48.



Педагогическая наука и практика

И.В. Гороховская

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ЦЕННОСТЕЙ ТРАДИЦИОННОЙ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Рассматриваются причины кризиса современной культуры, ее гедонизации, «варваризации», кризиса современного образования и детской игровой культуры, утрачивающей развивающий и созидающий характер. Автор обосновывает воспитательные задачи, которые могут быть успешно решены средствами игры, педагогический потенциал народных игр, их социализирующие возможности.

этнокультура, традиции воспитания, народная культура, социально-педагогический потенциал, детская игра, кризис.

Современная педагогика предпринимает активные попытки оценить и осмыслить тревожные и опасные тенденции в развитии отечественной культуры. Многие исследователи вполне определенно заявляют о кризисе современной культуры, ее гедонизации и «варваризации». Как отмечает Е.А. Репринцева, «для педагогической науки XX века характерно взаимопроникновение и взаимовлияние различных теорий и направлений, от педагогики прагматизма и «активизма», экспериментальной педагогики и свободного воспитания до «неогуманистической» педагогики. Однако усиление влияние индустрии гедонистической продукции на характер и содержание детской игры в конце XX века дает основание для выделения «гедонистического» этапа. Этот этап характеризуется сменой коллективного характера игры индивидуальным; доминирующими мотивами игровой деятельности становятся узко-эгоистические установки личности, в их основе – гедонистическая подоплека, азарт, жажда развлечений. Утрачивается развивающий и созидающий характер детской игры. Стремительно растет число новых видов и типов игровых форм, а на смену настольно-печатным играм приходят игры электронные, компьютерные, виртуальные»¹.

Как отмечает исследователь, «гедонизм (от греческого – hedone – наслаждение) характеризуется как этическая установка личности, с точки зрения которой основой природы человека является стремление к наслаждению, а потому все

¹ Репринцева Е.А. Гедонизм как феномен современной игровой культуры // Мир образования – Образование в мире. 2003. № 4. С. 21–43.

ценности и ориентации человеческой деятельности должны быть подчинены или сведены к наслаждению как подлинному высшему благу¹. Все это позволяет говорить о необходимости глобальной постановки вопроса, о назревшем кризисе игры в контексте современной культуры.

Такой кризис неизбежно ведет к формированию новых требований к детской игре и индустрии детских игр и игрушек, но он способствует и объединению людей, связывающих свою деятельность с изучением проблем влияния современной цивилизации на развитие игровой культуры общества, противопоставляющих свою активность тем, кто несознательно или осознанно эксплуатирует человеческую потребность в игре в условиях кризиса современной игровой культуры. Уже совершенно очевидно, что кризис коснулся самостоятельных и педагогически организованных форм игры. Критические моменты обнаруживаются в резком обеднении игрового репертуара за счет вытеснения сложных и совершенных игровых форм примитивными, рассчитанными на нетребовательное, часто безответственное и массовое потребление, в интенсивном проникновении в игровую культуру парафольклорного творчества («черный юмор», игрушки-«страшилы» и пр.)². Кумирами современной молодежи стали: спорт, бодибилдинг, различного рода тренажеры, вытеснившие из жизни человека их прародительницу – народную игру. Агрессивный характер проявляют современные азартные игры, «индустрия развлечений», пропагандируемые средствами массовой информации³.

Понятно, что игра как важный и эффективный способ инкультурации молодежи, сама является продуктом культуры, испытывающим серьезные деформации, меняющимся вместе с обществом. Однако многочисленные публикации последних лет показывают все нарастающую тревожную тенденцию сокращения педагогически организованных игровых форм воспитания и образования молодежи, вытеснения их индивидуальными технически совершенными игровыми продуктами. И самое тревожное – сокращение готовности педагога к организации детской игры. Следовательно, чтобы вернуть игру в школу, к ней должен быть подготовлен сам учитель, он должен в совершенстве владеть способами ее организации. Как подготовить его к этой работе?

Педагогически организованная игра является одним из важнейших механизмов реализации гуманистического подхода в образовании. Рассматривая возможности игры, следует принять во внимание ее двунаправленность. Она «всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях: в настоящем и в будущем. С одной стороны, она предоставляет личности сиюминутную радость, служит удовлетворением назревших актуальных потребностей, с другой стороны, игра всегда направлена в будущее, так как в ней либо прогнозируются, либо моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных функций, а также для физической закалки развивающегося организма»⁴.

¹ Новейший философский словарь. Минск, 1998. С. 152.

² Этика дружбы с игрой... // Академия игры : ежегодник. М., 1998. С. 7.

³ Там же.

⁴ Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников : кн. для учителя / под ред. О.С. Газмана. М. : Просвещение, 1988. С. 8.

Игра необычайно информативна, она знакомит детей с окружающим миром и многое «рассказывает» воспитателю об ее участниках и ребенку о нем самом. Поскольку игра относится к косвенному методу воздействия, когда ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, когда он – полноправный субъект деятельности, в процессе игры дети сами стремятся к преодолению трудностей, сами ставят задачи и решают их. В игровых ситуациях возможно использование специально разработанных позиционно-ролевых структур, при разыгрывании которых возникает взаимодействие, активизирующее мыслительную, интеллектуальную и коммуникативную деятельность, формирующее поисковую активность участников.

Отметим некоторые воспитательные задачи, которые могут успешно решаться средствами игры: формирование коммуникативных умений, формирование активной жизненной позиции, формирование и развитие детского коллектива, диагностика, организация культурообразующего досуга. Этот список, конечно, можно продолжать.

Бесспорно, воспитательный потенциал игры многогранен, что и предоставляет возможность использовать игру, игровой прием в осуществлении педагогической поддержки на различных ее этапах.

Готовность будущего педагога к осуществлению педагогической поддержки средствами игры характеризуется следующими критериями:

— **когнитивный** (наличие знаний о педагогической поддержке, условиях и этапах ее осуществления, об игре как педагогическом средстве; понимание его эффективности);

— **процессуальный** (наличие навыков постановки воспитательных задач при организации игры, осознанного использования игры в их решении; сформированность индивидуального стиля организации игровой деятельности; сформированность умений целесообразно использовать игру на различных этапах осуществления педагогической поддержки);

— **деятельностный** (направленность компетентного использования игры в осуществлении педагогической поддержки; систематичность использования игры в собственной педагогической деятельности);

— **творческий** (наличие умений модификации известных игр, конструирования игр с учетом особенностей возраста и специфики этапов педагогической поддержки и поставленных воспитательных задач);

— **мотивационно-ценностный** (личностная ориентация на игру как на педагогическое средство; осознание эффективности использования игры в осуществлении педагогической поддержки; устойчивость в стремлении использовать игровую технологию в решении воспитательных задач).

Разработанный спецкурс «Игра как педагогическое средство» реализуется на факультете социальной работы, педагогики и психологии Вологодского государственного педагогического университета.

В содержание занятий включаются:

– теоретический материал, соответствующий уровню психолого-педагогических знаний и умений участников (понятия, условия, этапы осуществления педагогической поддержки, структура, свойства, внутренние механизмы, функции и воспитательный потенциал игры, педагогические требования, этапы организации игры, специфика игр детей школьного возраста и т.д.);

– психолого-коррекционные игры для регуляции социально ценной деятельности детей, развития их эмоциональной сферы, создания психологической комфортности в группе;

– игры, способствующие созданию игровой ситуации на занятии;

– игры, наиболее способствующие развитию личности школьника.

Методика занятий строится с учетом следующих требований:

– вариативность композиции занятия (игровые фрагменты занятия, игра-занятие, серия занятий-игр);

– приобретение студентами опыта организации игровой деятельности в процессе перехода с позиции участника игры (игрока) на позиции эксперта (наблюдателя), ведущего фрагмент игры, организатора игры с подростками;

– включение в занятия самоанализа и коллективного анализа опыта игровой деятельности участников;

– сочетание в процессе формирования готовности групповой и индивидуальной самостоятельной работы студентов.

Занятия спецкурса позволяют решать задачи профессионально-личностного развития будущих педагогов: повышается их интерес к профессиональной деятельности, изменяется личностная позиция относительно ценностей региональной и национальной культуры, развиваются коммуникативные навыки и творческая активность студентов, формируется индивидуальный стиль будущих педагогов, развивается студенческий коллектив, обогащается досуг студентов.

Такая работа неизбежно должна привести к тому, чтобы осуществился «высокий профессионально-педагогический и общечеловеческий идеал – появился прекрасный, благородный Учитель, олицетворяющий собой истинную интеллигентность как способность к тонкому восприятию и пониманию жизни, как трепетное отношение к миру и к людям, как умение считаться с другими, ставить себя на их место, как способность «жить сердцем», и творить окружающий мир по законам красоты»¹.

Список использованной литературы

1. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников [Текст] : кн. для учителя / под ред. О.С. Газмана. – М. : Просвещение, 1988.

2. Новейший философский словарь [Текст]. – Минск, 1998.

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

4. Репринцева, Е.А. Мир образования – Образование в мире [Текст] / Е.А. Репринцева. – 2003. – № 4. – С. 21–43.

5. Репринцева, Е.А. Игра в образовании ребенка: от прошлого – к настоящему [Текст] / Е.А. Репринцева. – Курск, 2004.

6. Этика дружбы с игрой... [Текст] // Академия игры : ежегодник. – М., 1998. – С. 7.

¹ Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Курск, 2001. С. 40.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МИРООЩУЩЕНИЯ РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ¹

Представлены результаты эмпирического исследования мироощущения российских подростков и старшеклассников, анализ его динамики и детерминант. Динамика мироощущения, по данным авторов, детерминирована изменяющейся социальной ситуацией развития личности.

мироощущение, социальная ситуация развития, социальное самочувствие, самоопределение.

Кардинальные социальные изменения, имевшие место в России на рубеже XX–XXI веков, породили ряд социально-психологических проблем, обусловленных повышением интеллектуального, духовного, эмоционального и физического напряжения жизнедеятельности человека. Вследствие неоднозначного, но сильного воздействия средств массовой коммуникации, расширения межрегиональных и международных контактов, расширения миграционных процессов молодое поколение во многом по-новому воспринимает, понимает и открывает окружающий мир. Это проявляется на разных уровнях существования человека – физиологическом, психологическом, социальном и, как отмечает Д.И. Фельдштейн, отражается в перестройке ментальности, смене целей, ценностей, ориентаций индивидов².

Структура мироощущения включает такие компоненты, как «чувство Я», самостоятельность, учеба, социальные контакты, отдых, познание, овладение материальными ценностями, патриотизм, барьеры, препятствие. При этом ведущую роль играют такие компоненты, как «социальный контакт», «патриотизм» и «чувство Я»³.

Подход к мироощущению как к актуальной научной проблеме и предмету специального психологического исследования отмечается с 1990-х годов, когда авторским коллективом под руководством И.В. Дубровиной было проведено эмпирическое исследование в рамках федеральной целевой программы «Дети Чернобыля». Авторы рассматривали мироощущение учащейся молодежи из регионов «чернобыльского следа» как субъективное восприятие ею условий своего проживания в данном населенном пункте (конкретной среды жизнеобитания), которое проявляется в эмоциональном настрое определенной модальности (положительной, отрицательной, амбивалентной), что, в свою очередь, влияет на характер восприятия условий жизни вообще⁴.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 08-06-00312а.

² Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2009. Т. 1. 599 с.

³ Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е. и др. Психологический мониторинг детей, родителей и учителей в районах радиоактивного загрязнения. Вып. 1. Мироощущение подростков и старшеклассников. М. : Помощь, 1996. 42 с.

⁴ Там же.

Между тем еще в 1960–1980 годы в исследованиях, осуществленных Л.И. Божович¹, И.С. Коном², А.В. Мудриком³, Л.И. Уманским⁴, А.Н. Лутошкиным⁵, А.С. Чернышевым⁶, в качестве особенностей мироощущения молодежи отмечались достаточно выраженная гражданственность, широта и оптимизм во взглядах на окружающий мир и на себя в рамках настоящего и будущего; активное и осознанное отношение к будущему; включенность в совместную деятельность группы и организации; сформированность идеалов; стремление к лидерству. Мироощущение актуализировалось в достаточно развитых формах общественной активности на уровне деятельности и поступков. Впрочем, для определенной части подростков и юношей тех лет были присущи негативные явления и в мироощущении, и в общении, и в поведении (их принято относить к категории «трудных подростков»).

Л.И. Уманский с учениками в 1970–1980-е годы изучали мироощущение одаренных детей как основы личностной позиции в организаторской деятельности со сверстниками в условиях крупномасштабного формирующего эксперимента по подготовке молодежных лидеров⁷. С целью определения ее динамики в изменившихся социально-экономических условиях на рубеже XX–XXI столетий курские психологи вновь обратились в этой проблеме⁸.

Широко распространено мнение, что качественные особенности мироощущения и социального самоопределения современной учащейся молодежи заключаются в проявлении прагматизма, индивидуализма и снижении социальной активности, особенно у городских школьников.

Интенсивное исследование социального самоопределения как осознанного выбора своего места в жизни также вызвано социально-экономическими изменениями в стране. В качестве методологической основы изучения феномена нам представляются положения К.А. Абульхановой-Славской⁹ о том, что самоопределение есть осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри системы отношений, и идеи С.Л. Рубинштейна¹⁰ о ведущих элементах самоопре-

¹ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. ; СПб. : Питер, 2008. 398 с.

² Кон И.С. Психология старшеклассника. М. : Просвещение, 1982. 207 с.

³ Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: Книга для классных руководителей. М. : Просвещение, 1981. 176 с.

⁴ Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М. : Просвещение, 1980. 160 с.

⁵ Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. М. : Педагогика, 1981. 206 с.

⁶ Чернышев А.С., Крикунов А.С. Социально-психологические аспекты работы классного руководителя. Курск : Курский ГПИ, 1981. 85 с.

⁷ Уманский Л.И. Психология организаторской ...

⁸ Чернышев А.С., Сарычев С.В. Динамика мироощущения и социального самоопределения подростков и юношей в изменяющейся России на рубеже XX–XXI веков: программа социально-психологического исследования ; Курск. гос. ун-т. Курск, 2008. 113 с.

⁹ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 334 с.

¹⁰ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2003. 705 с.

деления: самодетерминации, собственной активности, осознанном стремлении занять определенную позицию в социуме.

А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко значительно расширили пространство самоопределения молодежи, дополнив традиционные виды самоопределения – личностный, профессиональный и коллективистский – экономическим самоопределением, наиболее актуальным в критические периоды развития общества, когда радикально изменяются системы ценностей в массовом, групповом и индивидуальном сознании¹. Используя уровневую модель самоопределения субъекта для исследования динамично развивающегося сознания субъекта в изменяющихся, нестабильных условиях, исследователи убедительно показали, что экономическое самоопределение индивидуального и группового субъекта выступает важнейшим фактором его экономической активности.

Д.И. Фельдштейн отмечает не только кардинальные изменения современного мира, но и изменения в самом человеке (современный человек кардинально изменил окружающий мир и изменился сам), что в итоге породило ряд трудностей у современных подростков и юношей. Так, например, у современной молодежи «размыт» образ будущего, тогда как у их сверстников 30–40 лет назад этот образ был сформирован устойчиво и определенно².

Применительно к подросткам и старшеклассникам можно говорить о серьезном преобразовании социальной ситуации развития личности и предположить, что динамика мироощущения и социального самоопределения учащейся молодежи в наши дни проявляется как в изменении иерархии компонентов в структуре указанных свойств, так и в качественных свойствах компонентов. Феномен мироощущения подростков и юношей (если рассматривать его с позиции реализации принципов субъектности и единства сознания и деятельности) не может быть рассмотрен иначе, чем в его реальных связях с деятельностью, поведением, общением и социальным самоопределением учащейся молодежи с учетом специфики социальных сред³.

Для проверки предположения о существенных изменениях мироощущения и самоопределения современных подростков и старшеклассников по сравнению с их сверстниками второй половины XX века нами было предпринято специальное исследование.

Методика исследования. В июле и августе 2009 года нами был проведен опрос 124 респондентов из Курской, Воронежской, Брянской, Тамбовской, Астраханской областей и из Республики Адыгея. Опрос проводился также в лагерях отдыха «Баркова гора» (Воронежская область), «Монолит» (Курская область) и «Жемчужина моря» (Краснодарский край). Возраст испытуемых — в диапазоне от 10 до 17 лет, в т.ч. 106 подростков 10–15 лет и 18 старшеклассников 16–17 лет. Опрошено 66 лиц женского пола и 58 лиц мужского пола, члены 8 молодежных групп (из них 5 групп существуют более года, время существования 3 групп на момент измерения составило 14 дней). Испытуемые диагностировались по методике измерения уровня социального самочувствия, предложенной А.С. Чернышевым и С.Н. Булавкиным. Кроме

¹ Журавлев, А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования. М. : Ин-т психологии РАН, 2007. 478 с.

² Фельдштейн Д.И. Психология развития человека ...

³ Чернышев А.С. Динамика мироощущения ...

того, им было предложено написать мини-сочинения на темы «Каким я вижу себя через десять лет» и «Что мешает Вам нормально жить?».

Результаты. Сравнительный анализ данных уровня социального самочувствия не выявил статистически достоверных различий между респондентами мужского и женского пола. В выборке преобладают респонденты (62 % юношей и 52 % девушек), оценившие свой уровень самочувствия как хороший. Несколько меньше респондентов (31 % среди юношей и 41 % среди девушек) с высоким уровнем социального самочувствия. Совсем немного лиц со средним уровнем данного показателя – соответственно 7 и 8 % (см. рис. 1).

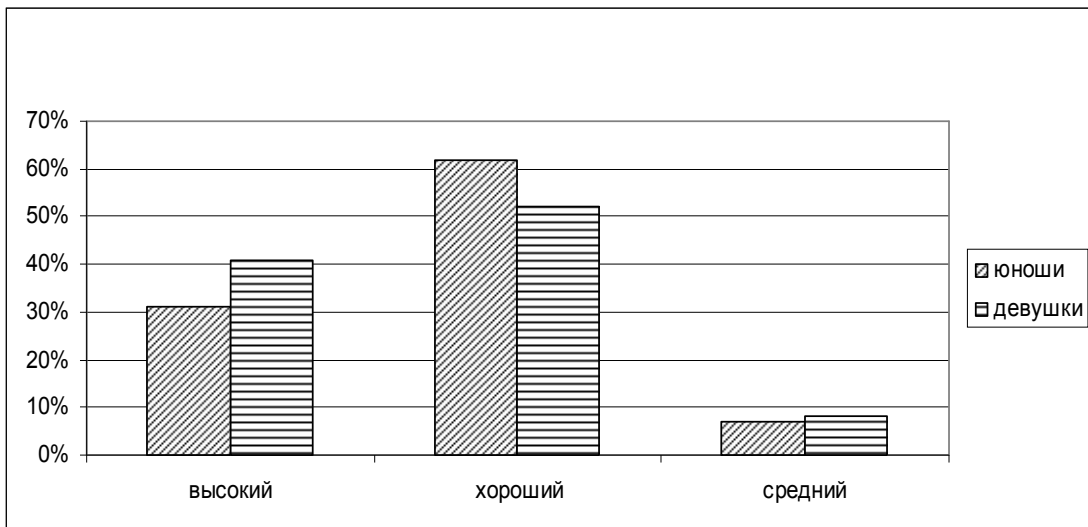


Рис. 1. Гендерные различия в уровнях социального самочувствия респондентов

Различия по уровню социального самочувствия между подростками и старшеклассниками также невелики, разброс данных не превышает 3 %. Преобладающей позицией является хороший уровень социального самочувствия (56 % старшеклассников и 57 % подростков). В наименьшей степени представлен средний уровень – 8 % подростков и 6 % старшеклассников (рис. 2).

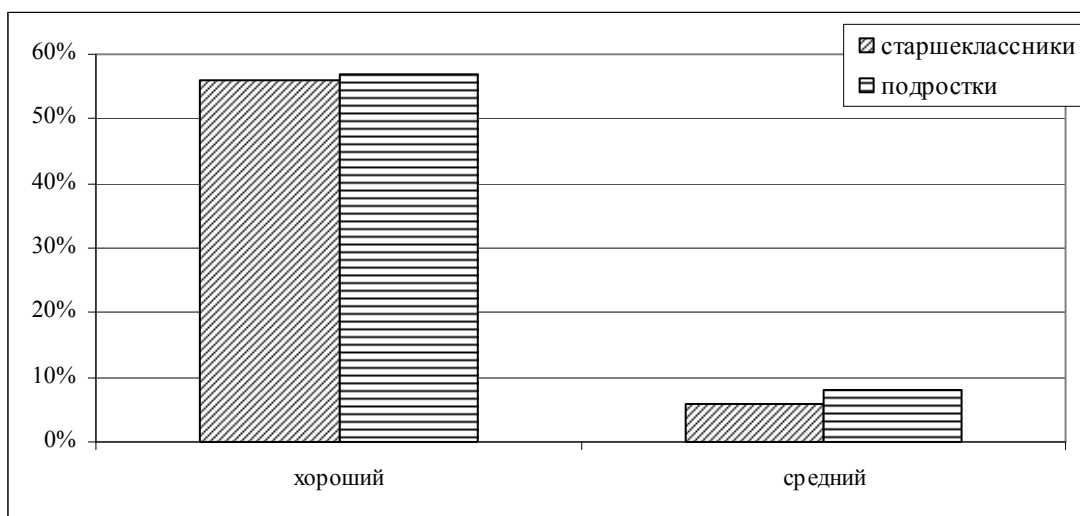


Рис. 2. Возрастные различия в уровнях социального самочувствия

Значительно более выраженными оказались различия между респондентами, проживающими в различных регионах России. Наиболее высокий уровень социального самочувствия был выявлен у респондентов из Тамбовской области: 57 % – высокий, 43 % – средний. Несколько ниже уровень социального самочувствия у подростков и старшеклассников из Курской области: 49 % – высокий, 41 % – хороший, 10 % – средний. Респонденты из регионов юга России (Астраханской области и Республики Адыгея) обнаружили сходные уровни выраженности рассматриваемого показателя: преобладают респонденты с хорошим социальным самочувствием (Астраханская область – 59 %, Республика Адыгея – 58 %), существенно меньше респондентов с высоким уровнем социального самочувствия (соответственно 38 и 33 %) и относительно немного лиц со средним уровнем выраженности рассматриваемого показателя (соответственно 3 и 8 %). Среди респондентов из Брянской и Воронежской областей преобладают лица с хорошим социальным самочувствием – 79 % и 73 % соответственно. Но если у респондентов из Брянской области достаточно велико число лиц с высоким социальным самочувствием (16 %), то среди респондентов из Воронежской области их несколько меньше – 9 % (рис.3).

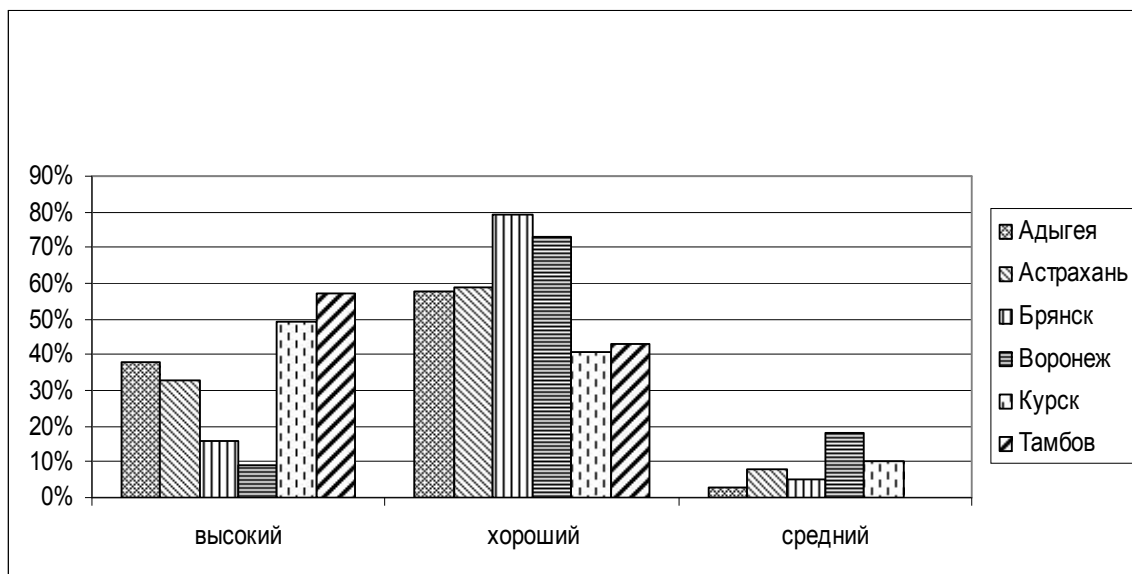


Рис. 3. Уровень социального самочувствия подростков и юношей в различных регионах России

На основе анализа мини-сочинений на тему «Каким я вижу себя через десять лет» на основе высказываний респондентов по критериям «личная успешность», «профессиональная успешность», «материальное благополучие» нами были выделены восемь наиболее часто встречающихся позиций, характеризующих ожидания респондентов от будущего (табл. 1).

**Ожидания российских подростков и юношей от будущего
(по материалам мини-сочинения «Каким я вижу себя через десять лет»)**

Позиции, характеризующие ожидания респондентов от будущего	Типичные высказывания подростков и юношей, отражающие их представления о будущем
1	2
<i>Неопределившийся</i>	<p>«Не знаю (нельзя загадывать наперед)» «Трудно представить, но хотелось бы иметь много друзей, семью, работу» «Не хочу загадывать, ведь еще неизвестно, какую шутку сыграет со мной судьба...» «Надо жить настоящим...» «через 10 лет посмотрим, кем я стану» «Мне кажется загадывать пока не стоит, жизнь непредсказуемая...» «Я еще не задумывалась» «Через 10 лет не представляю себя, так как я постоянно меняющийся человек»</p>
<i>Личностно и профессионально успешный, материально благополучный</i>	<p>«...Успешной, самодостаточной, с высшим образованием, хорошо оплачиваемой работой, замечательным мужем и ребенком» «...Взрослым, обеспеченным, самостоятельным человеком с успешной профессией и большой семьей» «Буду очень успешным человеком, будет хорошая, высокооплачиваемая работа, счастливая семья...» «Я планирую получить высшее образование, устроиться на работу и быть независимой... когда будет собственное жилье и высокооплачиваемая работа, планирую обзавестись семьей...» «Успешной девушкой с хорошей перспективной работой, у которой замечательный муж и несколько детей»</p>
<i>Личностно успешный</i>	<p>«Вижу себя здоровой, замужней, энергичной девушкой, у которой есть молодая семья и ребенок...» «Успешным, продвинутым и преуспевающим человеком во всех отраслях жизни» «Любимой и любящей женой, хорошей матерью» «Счастливой, замужней!»</p>
<i>Личностно успешный и материально благополучный</i>	<p>«Живу со своей невестой в нашей квартире. В Москве, возможно, в Белгороде. Мы счастливы, самодостаточны, обеспечены...» «Есть любимый человек... скоро закончу институт и меня уже приглашают на высокооплачиваемую работу в престижную клинику...»</p>
<i>Состоявшийся профессионально</i>	<p>«Вижу себя управляющим фирмы» «Я вижу себя выдающейся личностью, с хорошей работой, высшим образованием. Профессия – адвокат» «Вижу себя хорошим дизайнером» «Работающий в строительной фирме инженером-архитектором» «Работник в сфере милиции...» «Футболист» «Вижу себя врачом»</p>

О к о н ч а н и е т а б л . 1

1	2
<i>Успешный профессионально</i>	<p>«Успешным молодым человеком, добившимся в медицине больших целей!»</p> <p>«Через 10 лет я закончу КГУ и поеду в Москву получать второе высшее образование. Семьи может не быть, потому что надо учиться, чтобы чего-то достичь в этой жизни!»</p> <p>«Вижу себя бизнес-вумен, которая хорошо разбирается со своими делами»</p> <p>«Успешным экономистом»</p> <p>«Успешный бизнесмен»</p> <p>«Хороший банкир»</p> <p>«Популярный футболист»</p> <p>«Много планов. Хочу стать профессиональным футболистом»</p>
<i>Успешный профессионально и лично</i>	<p>«...Вижу себя на археологических раскопках, и я что-нибудь откопаю для человечества. Я вижу себя с мужем-археологом и с 3 детьми»</p> <p>«Серьезным, деловым человеком с высшим образованием, хорошими друзьями и любимой женой»</p> <p>«Успешная девушка с хорошей перспективной работой, у которой замечательный муж и несколько детей...»</p> <p>«Успешный предприниматель с хорошей семьей»</p> <p>«Успешной, образованной, интересной личностью, счастливой женщиной с семьей, любящим мужем и ребенком»</p> <p>«Я учусь в МГУ. После окончания работаю юристом. Замужем, два ребенка»</p>
<i>Материально благополучный</i>	<p>«К этому времени я уже закончу норвежский вуз, устроюсь на высокооплачиваемую работу...»</p> <p>«Окончу престижный вуз и получу высокооплачиваемое место работы»</p> <p>«Вижу себя самодостаточным и обеспеченным человеком с высшим образованием»</p> <p>«Живу в Санкт-Петербурге или в Москве. У меня хорошая работа»</p> <p>«Сексуальным и жизнеобеспеченным»</p>

Анализ данных относительно ожидаемого респондентами будущего выявил статистически достоверные различия между респондентами мужского и женского пола. Среди юношей гораздо выше удельный вес лиц, не определившихся относительно своего будущего, – 43 % юношей против 18 % девушек. Среди девушек существенно выше удельный вес лиц, видящих себя профессионально и лично успешными, – 32 % против 12 %. Больше среди девушек и респондентов, видящих себя успешными материально (9 %) и профессионально (23 %). Среди юношей соответствующие позиции характеризуют ожидания 3 и 17 % респондентов. Правда, среди юношей выше удельный вес лиц, ожидающих, что через десять лет они состоятся в профессиональном отношении, – 16 % против 11 % респондентов женского пола. По остальным позициям различия между юношами и девушками менее существенны и не превышают 3 % (рис. 4).

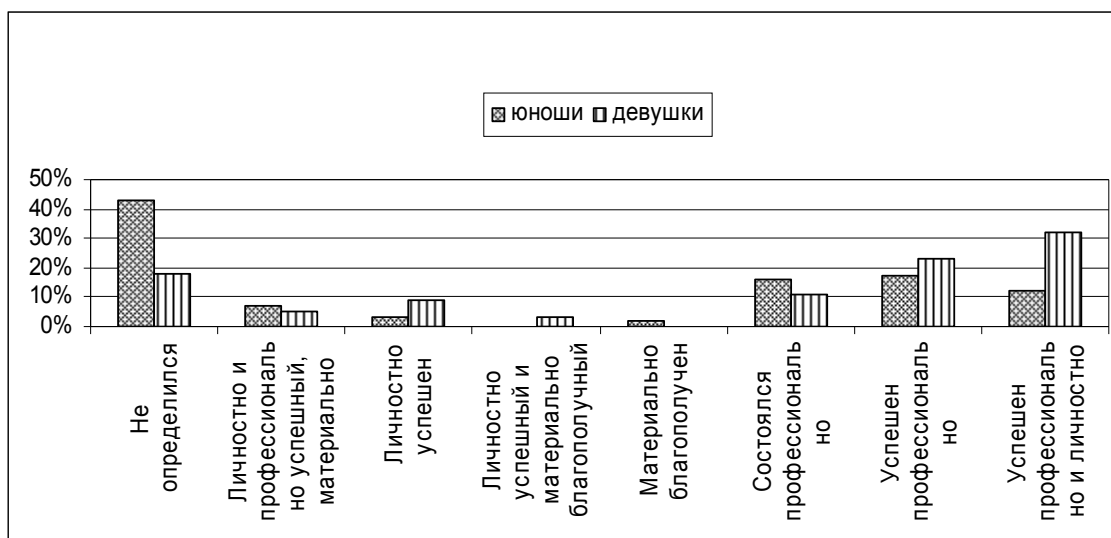


Рис. 4. Гендерные различия в представлениях респондентов о будущем

Весьма значительными представляются различия в ожиданиях между респондентами подросткового и юношеского возрастов. Так, удельный вес лиц, отнесенных нами к категории «неопределившихся», значительно выше среди старшекласников (44 %), чем среди подростков (27 %). Кроме того, среди респондентов старшего школьного возраста напрочь отсутствуют лица, видящие себя материально благополучными, состоявшимися профессионально, а также сочетающие оба эти признака. Вместе с тем среди старшекласников довольно высок удельный вес респондентов, видящих себя профессионально успешными (39 %). Среди старшекласников сравнительно больше лиц, видящих себя личностно успешными через десять лет (11 % старшекласников против 6 % подростков). Среди подростков, напротив, многие видят себя профессионально успешными (24 %), состоявшимися профессионально (15 %) и сочетающими личностную и профессиональную успешность (20 %) (рис. 5).

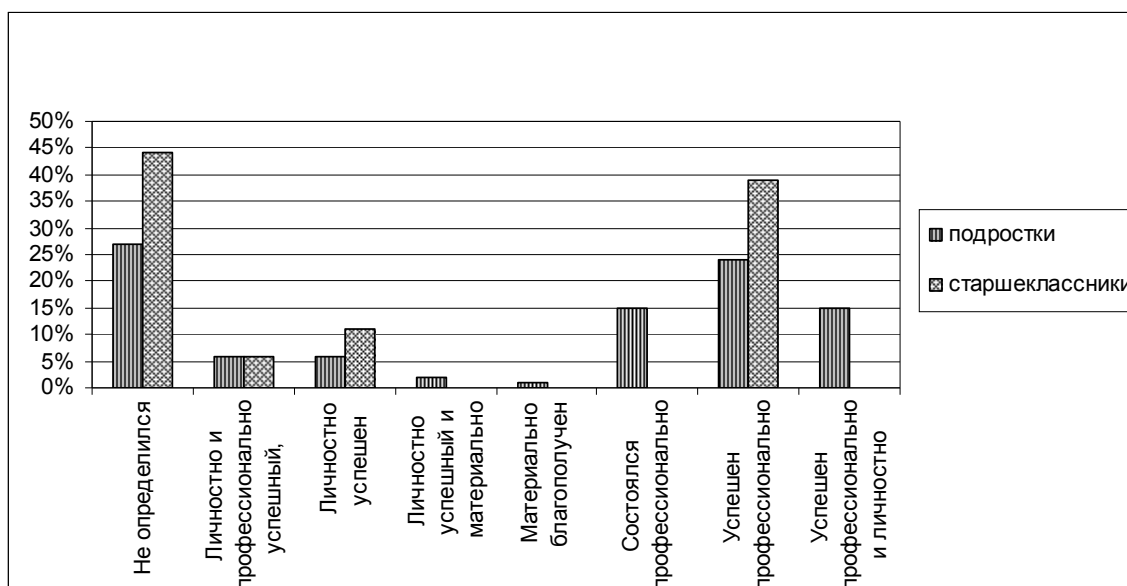


Рис. 5. Возрастные различия в представлениях респондентов о будущем

Неодинаковы представления о собственном будущем у молодых людей из разных регионов России. Так, у респондентов из Республики Адыгея наиболее велик удельный вес лиц, видящих себя состоявшимися профессионально (29 %), несколько меньше тех, кто видит себя профессионально успешными (26 %). В совокупности эти две категории составляют в данной региональной группе абсолютное большинство – 55 %. Более четверти респондентов (26 %) затруднились определить свои ожидания от будущего.

Четверть респондентов из Астраханской области также затруднились определить свои ожидания. И таков же удельный вес лиц, видящих в будущем себя профессионально успешными. Многие респонденты из этого региона – 17 % – видят себя лично успешно. В одинаковой степени (по 8 %) представлены позиции «успешный профессионально и лично, материально благополучный», «материально благополучный», «профессионально состоявшийся», а также «успешный профессионально и лично».

Подростков и старшеклассников из Брянской и Тамбовской областей объединяет преобладание лиц, для которых будущее представляется неопределенным, – 42 и 43 % соответственно. Сходство между респондентами из указанных регионов продолжает полное отсутствие лиц, ожидающих видеть себя через десять лет материально благополучными, профессионально состоявшимися, а также одновременно лично успешными и материально благополучными. Среди тамбовских респондентов также нет лиц, видящих себя в будущем успешными профессионально. Впрочем, среди них довольно много лиц, ожидающих от будущего сочетания личной и профессиональной успешности (43 %).

Среди воронежских респондентов наиболее высок удельный вес лиц, видящих себя в будущем профессионально успешными, – 45 % и несколько меньше лиц, у которых образ будущего не сложился, – 36 %. У 9 % респондентов представления о будущем сочетают личную и профессиональную успешность с материальным благополучием, а остальные позиции не представлены.

Респондентов из Курской области отличает большая доля лиц, видящих себя профессионально и лично успешными (41 %). Довольно много лиц, не имеющих отчетливого образа будущего (24 %). Существенно меньше молодых людей, видящих себя состоявшимися профессионально (15 %) и профессионально успешными (10 %). Сочетающими личностную и профессиональную успешность с материальным благополучием видят себя 7 % респондентов (рис. 6).

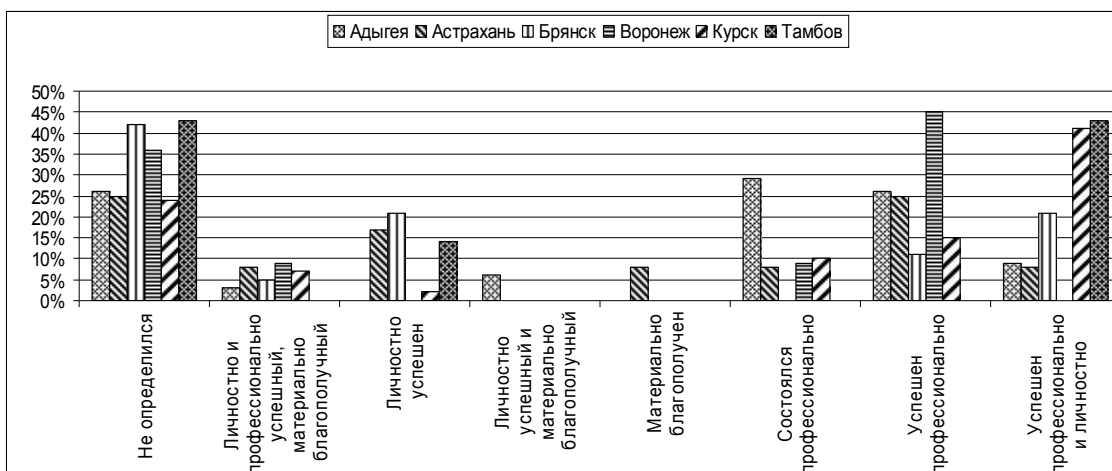


Рис. 6. Представления о будущем подростков и юношей в различных регионах России
 На основе анализа мини-сочинений «Что Вам мешает нормально жить?», на основе высказываний респондентов нами были выделены шесть наиболее часто встречающихся групп проблем (табл. 2), на наличие которых из 142 респондентов указали 86 человек (61 %).

Т а б л и ц а 2

**Проблемы российских подростков и юношей
 (по материалам мини-сочинения «Что Вам мешает нормально жить?»)**

Позиции, характеризующие проблемы респондентов	Типичные высказывания подростков и юношей, отражающие их проблемы
<i>Социальные проблемы</i>	«Алкоголики и наркоманы» «Безработица» «Общественная мораль» «Законы» «Коррупция» «Кризис» «Недостаток денег» «Платное образование» «Автомобильные пробки»
<i>Проблемы, связанные с общением</i>	«Злость и наглость людей» «Зависть окружающих» «Непонимание окружающих» «Плохие люди» «Родители» «Ссоры» «Учителя» «Друзья» «Одиночество» «Члены класса» «Недостаток женского внимания»
<i>Собственные психологические проблемы респондентов</i>	«Депрессия» «Психологические комплексы» «Лень» «Мой характер» «Недостаток жизненного опыта»
<i>Проблемы, связанные со школой и обучением</i>	«Мысли о ЕГЭ» «Школьная форма» «Учеба»
<i>Экологические проблемы</i>	«Жизнь в зоне радиоактивного загрязнения» «Экологическая система»
<i>Проблемы со здоровьем</i>	«Здоровье» «Избыточный вес»

Анализ данных выявил частоту упоминания проблем, которые, по мнению респондентов, препятствуют их нормальной жизни. Социальные проблемы (алкоголизм, наркомания, коррупция, материальные затруднения, платное образование)

выделяют 33 % опрошенных. У 28 % возникают проблемы в общении. У 27 % есть собственные психологические проблемы (отсутствие жизненного опыта, негативные черты характера, недовольство своей внешностью и другие), в меньшей степени – проблемы в школе (7 %), со здоровьем (3 %), экологические проблемы (2 %) (рис. 7).

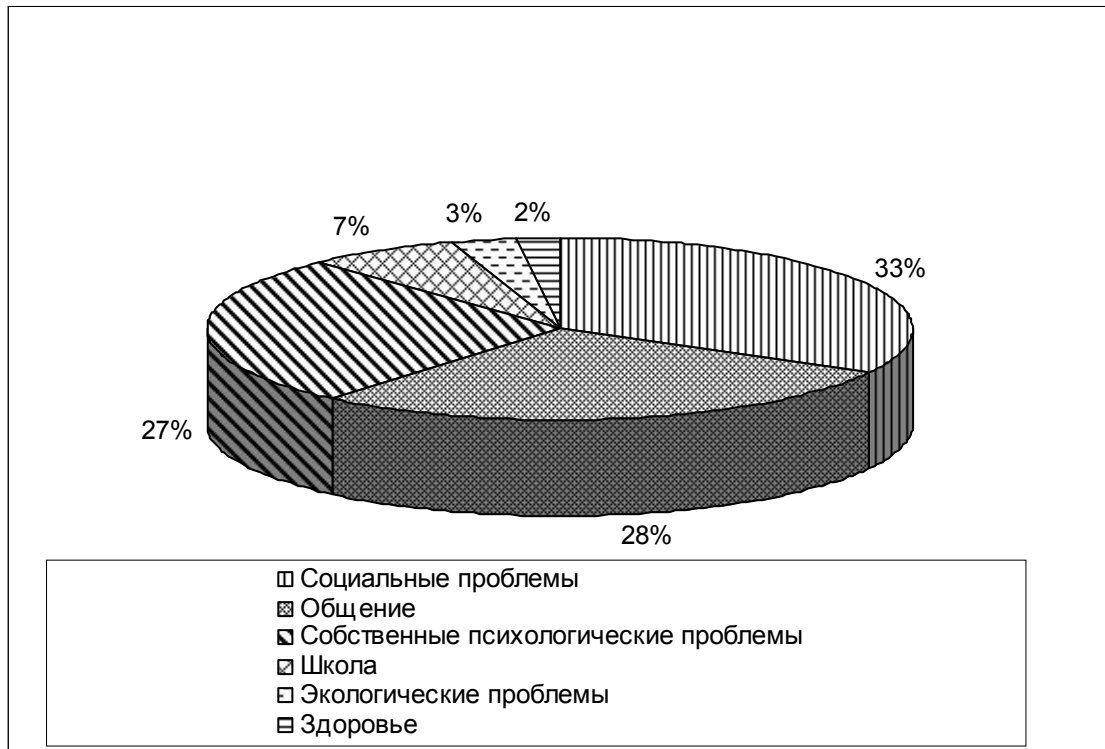


Рис.7. Проблемы, которые «мешают жить» подросткам и юношам

Выводы. Результаты эмпирического исследования мироощущения современных российских подростков и старшекласников позволяют утверждать, что динамика их мироощущения обусловлена изменяющейся социальной ситуацией развития личности и включенностью личности в качестве субъекта в разнообразные виды совместной деятельности. Мироощущение подростков и старшекласников можно оценить как в целом оптимистическое, но недостаточно определенное.

Динамика мироощущения и социального самоопределения учащейся молодежи проявляется как в изменении иерархии компонентов в структуре, так и в качественных свойствах компонентов. Качественные особенности мироощущения и социального самоопределения современной учащейся молодежи отличаются проявлением прагматизма, индивидуализма и снижением социальной активности.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М. ; СПб. : Питер, 2008. – 398 с.

3. Дубровина, И.В. Психологический мониторинг детей, родителей и учителей в районах радиоактивного загрязнения. Вып. 1. Мироощущение подростков и старшеклассников [Текст] / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова [и др.]. – М. : Помощь, 1996. – 42 с.
4. Журавлев, А.Л. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования [Текст] / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 478 с.
5. Кон, И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
6. Лутошкин, А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы [Текст] / А.Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1981. – 206 с.
7. Мудрик, А.В. О воспитании старшеклассников: Книга для классных руководителей [Текст] / А.В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 705 с.
9. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников [Текст] / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
10. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности [Текст] : избр. тр. : в 2 т. / Д.И. Фельдштейн. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2009. Т. 1. – 2009. – 599 с.
11. Чернышев, А.С. Динамика мироощущения и социального самоопределения подростков и юношей в изменяющейся России на рубеже XX–XXI веков: программа социально-психологического исследования [Текст] / А.С. Чернышев, С.В. Сарычев ; Курский гос. ун-т. – Курск, 2008. – 113 с.
12. Чернышев, А.С. Социально-психологические аспекты работы классного руководителя [Текст] / А.С. Чернышев, А.С. Крикунов ; Курский гос. пед. ун-т. – Курск, 1981. – 85 с.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

С.А. Завражин, Г.П. Болонов

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VIII ВИДА ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ НЕТРАДИЦИОННЫМИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Анализируются возможности применения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида нетрадиционных средств физического воспитания. Экспериментально доказывается, что их системное использование не только увеличивает адаптационные резервы учащихся с нарушениями интеллекта, но и интенсифицирует формирование у них оздоровительной мотивации.

интеллектуальное развитие, нарушение, адаптация, физическая культура, осознанное отношение к здоровью, спортивно-оздоровительная деятельность.

В настоящее время имеется большое количество исследований, посвященных изучению особенностей физического развития, функционального состояния и физической подготовленности детей с нарушением интеллекта. В частности, разработке технологии физического воспитания детей с указанными нарушениями в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах посвящены работы В.П. Беспалько, А.Д. Гонеева, Н.Н. Лифинцева, Н.В. Ялпаева, В.К. Велитченко, С.О. Филипповой, Г.Г. Лукиной, и других. Однако для специальных (коррекционных) школ VIII вида эта проблема не потеряла своей актуальности.

Давно установлено, что уровень оздоровительной мотивации у обучающихся во вспомогательных школах существенно ниже, чем у нормально развивающихся детей. Отсюда вытекает важность создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование у «особых» детей осознанного отношения к физкультурно-оздоровительной деятельности как к средству укрепления собственного здоровья.

Проблема формирования конструктивного, осознанного отношения к здоровью у учащихся с нарушенным интеллектом пока не получила должной теоретической и технологической разработки.

Отношение к здоровью рассматривается нами как система индивидуальных избирательных связей личности с явлениями и процессами, способствующими или угрожающими здоровью, как определенная оценка индивидом своего физического и психического состояния. Будучи обусловлено объективными и субъективными условиями, отношение к здоровью проявляется в переживаниях и по-

ступках людей относительно факторов, влияющих на их телесное и душевное благополучие.

Анализ показывает, что формирование осознанного отношения к здоровью обучающихся не входит в число приоритетных задач физического воспитания во вспомогательной школе. На уроках физической культуры основное внимание уделяется обеспечению и регулированию двигательной активности детей.

Согласно результатам проведенного нами тестирования, 78 % учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида г. Владимира (в эксперименте было задействовано 146 детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости) не знают, что такое закаливание и закаливающие процедуры. Большинство испытуемых простудные заболевания связывают только с изменением температуры и плохим самочувствием. Почти половина (44 %) опрошенных не занимаются утренней гигиенической гимнастикой, а 72 % не знают принципов действия закаливающих мероприятий.

Анкетирование среди учителей физической культуры вспомогательных школ выявило их слабую теоретическую осведомленность в области оздоровления. Они не всегда интересуются научно-методической литературой по этой проблеме, не уделяют должного внимания проведению закаливания к холоду и применению комплексов специальных закаливающих упражнений на уроках физической культуры, закаливающих мероприятий в течение учебного дня.

Использование только стандартных, официально утвержденных технологий физического воспитания, согласно результатам проведенных нами измерений, не способствует укреплению здоровья детей младшего школьного возраста, обучающихся в специальных школах VIII вида.

Нетрадиционные подходы к физической культуре, не отвергая значимости формирования физических качеств, требуют от преподавателя физической культуры развития у учащихся начиная с младшего школьного возраста самостоятельности, поддержания их позитивных инициатив, воспитания привычки заботиться о своем здоровье, стимулирования физического самообразования, выработки отношения к физической культуре как к надежному средству сохранения здоровья.

Одним из способов повышения функциональных возможностей дыхательной и сердечно-сосудистой систем, всего организма в целом может служить методика управления дыханием Т.Д. Кузнецовой, О.А. Гуровой, И.П. Самбуровой, Е.В. Соколова (1995 год).

Весьма эффективны для повышения функционального состояния точечный массаж биологически активных точек, разработанный В.И. Дубровским, Н.М. Дубровской, В.Б. Мандриковым, Л.В. Салазниковой, Э.А. Гольдиным, Л.М. Мойсюк, Ю.Э. Закидышевой, и другими; методы миорелаксации и аутотренинга, разработанные В.А. Сергеевым с соавторами, И. Шульц, К.В. Дийнека, Н.Н. Петровым, А.О. Прохоровым, В.А. Ильиным и другими.

Данные техники, использующие принцип обратной связи, позволяют оперативно влиять на процессы психической саморегуляции и достигать состояния релаксации, что уже давно вошло в арсенал средств восточной медицины. Они успешно применяются в клинической практике, спорте, лечебной физкультуре, но еще не получили достаточного распространения в организации физического воспитания учащихся коррекционных школ в качестве средств оптимизации состоя-

ния функциональных систем, формирования позитивного отношения к физкультурно-оздоровительной деятельности и ответственного отношения к здоровью.

С опорой на эти положения была сконструирована модель физического воспитания учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида нетрадиционными средствами.

Ядро модели составила спортивно-оздоровительная программа «Исцели себя сам» (ИСС), разработанная с применением системного, гуманистического и личностно-деятельностного подходов и реализованная в деятельности специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида № 2 г. Владимира.

Программа объединила и согласовала деятельность по формированию здорового образа жизни учащихся, педагогического коллектива, родителей, самих учеников.

Основные направления программы:

– **диагностическая работа:** отслеживание состояния здоровья учащихся на основе результатов профилактических осмотров, учета заболеваемости;

– **опытно-экспериментальная работа:** разработка методических рекомендаций, организация совместной двигательной деятельности;

– **информационно-просветительская работа:** пропаганда здорового образа жизни, создание мотивации к активным занятиям физическими упражнениями;

– **учебно-воспитательная работа:** совершенствование физкультурно-оздоровительной и внеклассной деятельности;

– **профилактическая и коррекционная работа:** проведение ежегодного осмотра учащихся и учителей специалистами-медиками, проведение витаминизации учащихся, организация работы кабинета вспомогательной службы для проведения консультаций с учащимися, их родителями и педагогами, организация кабинета психологической разгрузки.

Акцент в программе сделан на применение нетрадиционных средств физической культуры – дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой, Рижского метода закаливания, китайской гимнастики иньиньзин, комплексов корригирующей гимнастики, самомассажа активных точек, плавания.

Экспериментальная программа состоит из двух разделов – теоретического и практического.

Теоретическая подготовка проводилась в форме лекционных занятий и вводных бесед. Материалы раздела были направлены прежде всего на формирование информационно-познавательного, оценочно-мотивационного и конативного компонентов, ценностной ориентации личности в сфере физического самосовершенствования. Предусматривались ознакомление учащихся с оздоровительными техниками, проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий на уроках и во внеурочное время.

Теоретический материал осваивался преимущественно на занятиях лекционного типа, которые строились по принципу обратной связи, когда непосредственным информатором является не только преподаватель (воспитатель, родитель), но и сам учащийся, вовлеченный в данную деятельность как активный субъект образовательного процесса.

Основные формы самооздоровления подбирались с учетом развития нравственно-волевых качеств учащихся – таких, как доброжелательность, ответственность, внимательность, терпимость, целеустремленность.

Согласно программе, ведущим методом непрерывного физического воспитания на всех этапах ее реализации является метод «сопряженного упражнения» Л.П. Матвеева и Ж.К. Холодова, применение которого обеспечивает одновременное направленное воздействие и на формирование навыка самооздоровления, и на улучшение показателей физического развития.

Все упражнения были сгруппированы в соответствии с классификационными признаками – анатомическим, признаками преимущественного воздействия, организации группы занимающихся, материального обеспечения – для урочных и внеурочных форм занятий.

Дозировка упражнений и закаливающих процедур зависела от пола, возраста, подготовленности учащихся и определялась для каждого ученика индивидуально.

Экспериментально установлено влияние разработанной программы «ИСС» на развитие функциональных возможностей и терморегуляции организма учащихся экспериментальной группы, что было расценено нами как благоприятные адаптационные изменения.

Положительная статистическая динамика ($p < 0,05$) в показателях двигательной подготовленности, умственной работоспособности и внимания, антропометрии, функционального состояния, адаптации к низкой температуре, на топографию и СВТК младших школьников экспериментальной группы свидетельствует о высокой эффективности занятий по программе «ИСС».

Одним из важнейших результатов данной программы стало осознанное, ответственное отношение учащихся к ценностям физической культуры как к оптимальному средству укрепления здоровья. Это, в свою очередь, положительно отразилось на самооценке, успеваемости, дисциплинированности, самостоятельности, социальной активности.

В процессе реализации программы мы выявили, что важнейшими психолого-педагогическими условиями, способствующими развитию у учащихся с нарушениями интеллекта осознанного отношения к здоровью, являются:

— объединение усилий педагогов, психологов, медицинских и социальных работников в решении данной задачи;

— повышение уровня валеологической компетентности психологов, педагогов, родителей;

— применение оздоровительных мероприятий и комплексов общеразвивающих упражнений в соответствии с годовым планированием и четвертным планом-графиком для каждого класса или группы занимающихся.

Доказана целесообразность использования спортивно-оздоровительной программы «Исцели себя сам» для коррекционной работы с учащимися младших классов вспомогательных школ.

НАШИ АВТОРЫ

Ананьев Александр Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования Курского института непрерывного профессионального образования. E-mail: ananyev@yandex.ru (Курск).

Арламов Александр Анисимович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики факультета педагогики и коммуникативистики Кубанского государственного университета, директор НИИ проблем образования при КубГУ, член-корреспондент АПСН. E-mail: aarlamov@yandex.ru (Краснодар).

Бережнова Елена Викторовна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией Института управления образованием РАО. E-mail: lina164@yandex.ru (Москва).

Болонов Геннадий Павлович – руководитель Владимирской общественной организации для детей с умственной отсталостью «Специальная Олимпиада». Тел.: (4922) 26-39-88 (Владимир).

Гамова Екатерина Ивановна – методист центра аудита качества образования Курского государственного университета. E-mail: gamova-katrine@yandex.ru (Курск).

Гатилова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры религиоведения Курского государственного университета. Телефон: (4712) 56-18-92 (Курск).

Гороховская Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Вологодского государственного педагогического колледжа. E-mail: GOROX73@yandex.ru (Вологда).

Гребенкина Лидия Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогических технологий Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, академик МАНПО, заслуженный работник высшей школы РФ. Тел.: (4912) 28-05-83 (Рязань).

Долженко Олег Владимирович – доктор философских наук, профессор Московского гуманитарного университета (Москва).

Ерёмкин Анатолий Ильич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета. E-mail: eremkin35@mail.ru (Белгород).

Ерёмкина Ольга Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Тел.: (4912) 28-05-83 (Рязань).

Завражин Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета (ВГГУ). Тел.: (4922) 34-71-86 (Владимир).

Ильина Ирина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного профессионального образования Курского государственного университета. E-mail: FPKKursk@yandex.ru (Курск).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Корчагина Лариса Михайловна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии и социальной работы Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Адрес: 390000, г. Рязань, ул. Полонского, 18. Тел.: (4912) 25-74-37 (Рязань).

Коршунова Наталья Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией методологии педагогики Уссурийского государственного педагогического института. E-mail: nlkor@mail.ru (Уссурийск).

Лиферов Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, президент Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, заслуженный работник высшей школы РФ. E-mail: a.liferov@rsu.edu.ru (Рязань).

Макарова Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры детской речи Орловского государственного университета. E-mail: vn_makarova@mail.ru (Орел).

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, заведующий кафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета. E-mail: kind@orel.ru (Орел).

Репринцева Елена Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета. E-mail: lab.game@mail.ru (Курск).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Сарычев Сергей Васильевич - доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Курского государственного университета. E-mail: kursk-psychol@ya.ru (Курск).

Шадрин Николай Семенович – доктор психологических наук, кандидат философских наук, профессор кафедры психологии и педагогики Павлодарского государственного университета им. С.Торайгырова. E-mail: nn_shadrin@mail.ru (Павлодар, Казахстан).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

METHODOLOGICAL ASPECTS OF A PERSONALITY'S DEVELOPMENT

Eremkin A.I. Family is a Cradle of Giftedness

The article deals with the problem of gifted children's upbringing. Children can be appropriately brought up only in an extended family. Gifted children's formation should be started at least three years before their conception. A special treatment is required during the perinatal development and the first three years of life, for this is the period when a child's character is formed. Girls and boys should be educated segregatedly, because their energy moves in opposite ways.

Key words: family, extended family, children's formation, life patterns, giftedness, perinatal development, segregated education.

Reprintseva E.A. Axiological Basis of Games in Contemporary Youth Culture

The paper analyzes the axiological basis of games and highlights their educational values. The article focuses on the characteristic features of different types of educational values of games and analyzes the peculiarities of educational values formation.

Key words: axiology, value, anti-value, game, game culture.

Shadrin N.S. The Phenomenon of Alienation in Contemporary Psychology

The article deals with two paradigms of analyzing the phenomenon of alienation: the existential one and that of Hegel and Marks. The article maintains that alienation is a result of reduction of a multilevel hierarchy of personal motivation to basic personal needs. A special attention is given to alienation under the conditions of group-centrism.

Key words: alienation, reduction of spirituality, massovization, humanitarian psychology and pedagogy, multilevel motivation system.

INTERNATIONAL EXPERIENCE

Liferov A.P. The USA and Japan: Cooperative Formation of National Business Cultures

The paper analyzes the interrelation of different patterns of business formation in modeling business cultures of the USA and Japan.

Key words: American mentality, basic corporate values, business cultures, patterns of corporation management, Japanese clan culture.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Ilyina I.V. Competence Oriented Technology of Students' Independent Work Organization

The article deals with the competence oriented technology of organizing students' independent work, which is an activity based on the teacher-student interaction. A special stress is laid on the content, forms and methods of organizing students' independent work.

Key words: competence oriented technology, stages of independent work realization, teacher-student interaction, results of independent work.

Ananyev A.V. Professional Values of Teachers under the Conditions of the Global Crisis of Contemporary Culture

The globalization of contemporary culture together with the loss of social and professional identity trigger of a deep spiritual crisis. This sociocultural disorientation is especially challenging for the teacher, whose task is to enculturate children, ensuring their socialization. The author of the article focuses on the nature of teachers' professional values and the ways of professional values formation in pedagogical community.

Key words: values, professional values of teachers, pedagogical community, social and professional identity.

Obraztsov P.I. Makarova V.N. Lifelong Professional Education of Teachers and Teachers' Training for Speech Development in Children as an Important Component of Teachers' Professional Formation

The article illustrates professional teachers' formation with the help of teachers' training for speech development in children. The article focuses on the notion of competence of speech development in children, provides the criteria of assessment of the level of this competence professional formation.

Key words: lifelong education, professional teachers' training, professional competence of speech development in children, assessment.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Kornetov G.B. Scientific Pedagogy of J.F.Herbart

J.F.Herbart (1776 – 1841) created a system of scientific pedagogy which realized the idea of education through upbringing. Herbart's ideas, which made up the basis of traditional school pedagogy, still influence the theory and practice of education.

Key words: science pedagogy, education through upbringing.

Korchagina L.M. Pedagogical Landmarks in F.M.Dostoevsky's and V.V.Rozanov's essays

The article highlights the pedagogical creed of F.M.Dostoevsky and V.V.Rozanov as adherents of nationalist trend. The philosophers expressed their thoughts on the problems of modeling and breeding the young generation in their essays, setting up the pedagogical landmarks that are still valid nowadays.

Key words: essay, experience, nationalist trend, paganism, Christianity, enlightenment, education, upbringing, types of families, categories of children, youth groups.

Gatilova N.N. Spiritual and Practical Pedagogy of Prelate I. Bryanchaninov

Ignatij Bryanchaninov is one of the greatest Russian theologians, a genuinely devout person, an orthodox philosopher, a religious anthropologist, a public figure of the 19th century, a spiritual enlightener, and a pedagogue. A deep insight into the spiritual nature of a human being, the knowledge of the main principles, factors and methods of education and spiritual development allowed prelate I.Bryanchaninov to attain considerable results in pedagogical practice and to make a substantial contribution to the development of domestic pedagogy.

Key words: patristic spiritual heritage, spiritual education, philosophical and pedagogical anthropology, history of education and pedagogical thought in Russia.

OPEN TRIBUNE

Dolzhenko O.V. Universities under the Conditions of Intercultural Gaps.

A well-known philosopher muses on the fate of higher education in Russia, its problems and perspectives of development in the rapidly changing society. The author focuses on the controversial nature of higher education, which tries to adjust itself to the momentary needs of the developing market society and has to reject its mission of modeling the future and enculturating people. The author maintains that the model of "surviving" under the conditions of market economy inevitably leads to degradation.

Key words: professional education, philosophy and sociology of education, sociology of youth, university mission.

COMMEMORATING GREAT TEACHERS

Korshunova N.L., Berezhnova E.V., Arlamov A.A. In Commemoration of Volodar Victorovich Kraevsky

The article is written to commemorate one of the prominent Soviet and Russian pedagogues, a specialist of methodology and didactics of higher education.

Key words: pedagogy, methodology, conception of education, workshop.

Grebenkina L.K., Eremkina O.V. In Memory of Vitaly Alexandrovitch Slastenin.

The article is written to commemorate a great teacher V.A.Slastenin, a talented pedagogue, a patriot of our time, a humanist, who loved life and knew its real value.

Key words: pedagogue, academic institution, educational system, teachers' training, humanity, morality, humanitarian ideals.

PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Gorokhovskaya I.V. Social and Pedagogical Issues of Children's Traditional Russian Culture Assimilation.

The paper analyzes the causes of the crisis of contemporary culture, its hedonization and barbarization. The article also deals with the crisis of contemporary education and game culture. Games are no longer developmental. The author maintains that there are educational tasks that can be solved with the help of games, which have a pedagogical and socializing potential.

Key words: ethnoculture, traditions of education, pedagogical and socializing potential of games, contemporary game crisis.

Sarytchev S.V., Gamova E.I. Social and Psychological Aspects of Russian Teenagers' Worldview

The article provides the results of the empirical investigation of the worldview of Russian teenagers. The dynamics of the worldview is predetermined by the constantly changing social situation of a personality's development.

Key words: worldview, social situation of development, social determination, self-determination.

SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTION PEDAGOGY

Zavrazhin S.A., Bolonov G.P. Developing a Conscious Attitude to Health in Students of Physically Challenged Children Schools through Physical Training.

The article analyzes the possibility of applying unconventional methods of physical training to students of physically challenged children schools. The article proves that systematic application of unconventional methods of physical training improves students' adaptation ability and intensifies their health-improving motivation.

Key words: students of physically challenged children schools, adaptive physical training, conscious attitude to health improvement.

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5—0,75** авторского листа (20000—30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, а также перевод названия статьи, ФИО автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71—2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие статьи **рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Для заметок

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2010

№ 3 (15)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технические редакторы:
С.П. Новикова
А.Д. Польшкова

Подписано в печать 02.09.2010. Поз. № 062. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 19,53. Уч.-изд. л. 11,2. Тираж 300. Заказ № 248

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22