

ISSN 2075-3500

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2012

№ 3 (23)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

УЧРЕДИТЕЛЬ:

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

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

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

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

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Лиферов А.П. Состоится ли «сколковский инновационный прорыв»?	7
Гребенкина Л.К. Использование инновационных подходов в исследовании образовательных проблем высшей школы	20
Беляева В.А., Петренко А.А. Проблема ценностно-смысловых ориентиров студенческой молодежи и пути ее решения	25
МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	
Айзензон А.Е. Учение как мутации сознания	30
Пархоменко Н.А. Феноменология идеала воспитания в социокультурной ситуации изменяющегося российского общества: векторы эволюции	38
Левит М.В. Полидисциплинарный концепт личностного образования: насущная потребность	47
Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали	60
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Волошина Л.Н. Современные тенденции и проблемы развития системы дошкольного образования	72
Воловик А.К., Романов А.А. Предшкольное образование: коррекция методологических основ обучения иностранному языку	77
Гавриш Н.В., Савушкина Е.В. Лингвистические и лингводидактические аспекты развития образности речи будущих педагогов дошкольного образования	84
ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ	
<i>150 лет со дня рождения Э. Мэймана</i>	
Романов А.А. Экспериментальная педагогика Э. Мэймана	92
СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ	
Шевелев А.Н. Петербургское учительство XVIII века и педагогические взгляды М.В. Ломоносова	99
Лазарев Ю.В. Образ преподавателя словесности в некрологах конца XIX – начала XX века	109
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	
Вяликова Г.С., Финикова Ю.Б. Диагностика сформированности профессиональной компетентности учителя	120

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

Трушкина Е.А., Байкова Л.А. Концепция реализации дифференцированного подхода к детям-мигрантам в образовательном процессе школы	127
Асташова Н.А. Моделирование музыкального образования в контексте развития музыкальной культуры в Брянской области	132
Миринова М.П. Культура субъектов музыкальной коммуникации в ракурсе педагогического исследования	141
Запесоцкая И.В. Нарушение смысловой регуляции как иммерсионный механизм состояния зависимости	148
Коробкова Е.Н. Образование в пространстве культуры	154
Костюк Н.В. Интеграционные процессы в профессиональном образовании в условиях социально-экономического развития современной России	161

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Васильева И.В. Социально-личностные компетенции студентов вузов и их развитие в процессе гуманитарного образования	170
Ленюшкин Н.Э. Уверенность как свойство личности подростков с девиантным поведением	179
Лященко О.А. Домашнее образование в Санкт-Петербурге XIX – начала XX века	185
Маршуба О.А. Сущность и содержание поликультурного образования студентов вуза	189
Павловская И.А. Народное творчество как объект педагогического исследования	194
Термышева Е.Н. Формирование креативных способностей будущих специалистов (на примере зарубежного опыта)	199

НАШИ АВТОРЫ	203
------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS	206
------------------------------------	-----

Информация для авторов	213
---	-----

К ЧИТАТЕЛЮ

Уважаемые наши коллеги! Вы держите в своих руках очередной, третий, номер журнала «Психолого-педагогический поиск» за 2012 год. В каждом номере мы пытаемся увидеть, услышать и ощутить пульс нашего времени, масштабы и содержание переживаемого в отечественном образовании исторического этапа. Модернизация высшей и средней школы обнажила многие серьезные проблемы, обострила внимание общества к состоянию всей системы образования, к его структуре, содержанию, используемым технологиям, оценке качества результатов, культивируемым организационным, управленческим, психологическим, материально-техническим условиям и, пожалуй, к самой острой его проблеме – кадровой.

При сравнении достижений отечественной и зарубежной систем образования, оценке их достоинств и недостатков, анализе целевых приоритетов и стратегии развития в отдаленной перспективе (а прогнозирование сегодня идет уже на 20–30 лет вперед!) неизбежно возникает опасность отрыва от реалий жизни, размывается ответственность реформаторов за столь отсроченные во времени последствия осуществляемых реформ. Предлагаем вашему вниманию статью академика РАО А.П. Лиферова с прогнозом возможностей подготовки научных и образовательных кадров мирового уровня в инновационном центре «Сколково».

Честность и объективность оценки времени, в котором мы живем, понимание сути инновационных процессов в образовательных учреждениях любого уровня зависят от подготовки ключевой фигуры этой системы – современного, грамотного, компетентного педагога. Об использовании инновационных подходов в высшей школе, о ценностно-смысловых ориентирах студенческой молодежи, об актуальных проблемах педагогики и психологии размышляют на страницах журнала наши коллеги Н.А. Асташова, Л.А. Байкова, В.А. Беляева, Г.С. Вяликова, Л.К. Гребенкина, А.А. Петренко и др. Они убеждены, что любые реформы окажутся лишь красивыми декларациями, не будучи подкрепленными заботой о духовном облике учителя, стремлением к возвращению в нем ценностей русского интеллигента.

Самостоятельный блок журнала посвящен проблемам методологии развития личности. Современная педагогика заметно отстает в осмыслении методологических аспектов становления личности: после фундаментальных работ середины XX века, после ухода «последних из могикан» методологии педагогики на сломе эпох практически не появились новые концепции и подходы такого же масштаба, которые позволили бы уйти от традиционной и наиболее проработанной в гуманитаристике марксистской методологии. Тем интереснее и ценнее поиски современных авторов, пытающихся увидеть ростки нового в обновляющемся и изменяющемся мире. Уже сами названия статей этой рубрики (статьи А.Е. Айзенсона, Н.А. Пархоменко, М.В. Левита, И.Е. Булатникова) вызывают интерес, увлекают нетривиальностью мыслей.

Какой воспитательный идеал будет освещать развитие России в XXI веке? Переходный период затянулся, но он будет длиться до тех пор, пока воспитание не сформирует человека, приспособленного к новым общественным реалиям, принимающего и поддерживающего их. На вопросы, в каком обществе мы жили и к чему идем, до сих пор нет четких ответов. И, похоже, ответы придется искать педагогам, поскольку погруженные в распри идеологи и политики меньше всего думают о воспитании.

Мы оказываем поддержку молодым исследователям, готовым на равных участвовать в дискуссиях с известными учеными. Среди них – И.Е. Булатников, чьи полемичные публикации в журнале воспринимаются как состоятельные и жизнеспособные концептуальные идеи, позволяющие вполне успешно выстраивать одно из самых сложных и ответственных направлений в образовательной практике – социально-нравственное воспитание молодежи. Автор размышляет о социально-педагогических условиях минимизации негативного влияния деструктивных тенденций в развитии общественной морали, о содержании и основных направлениях социально-нравственного воспитания будущих специалистов. Он отмечает, в частности, что смена социально-педагогической парадигмы породила собой системы общественного воспитания, растерянность всех субъектов социально-нравственного

развития детей и юношества, их хаотичное движение к невнятным целям и ценностям. Внутриличностный конфликт привел к «раздвоению» сознания, к несовпадению внешнего и внутреннего в человеке, к сбою всего механизма социальной саморегуляции поведения личности. Вероятно, так бывает всегда на сломе эпох, когда старое, привычное вступает в конфликт с новым, когда прежние способы и средства влияния не приносят желаемых результатов, ибо настроены на «уходящие» смыслы и ценности. Интересны и концептуальные подходы, которые, по мнению автора, способны переломить негативные тенденции и обеспечить продуктивное социально-нравственное влияние на молодежь.

Наш журнал, к сожалению, мало внимания уделяет модернизации одного из самых важных звеньев социального воспитания – дошкольного образования. Тем своевременнее и ценнее появление в журнале материалов авторитетных авторов, радеющих за полноценное проживание ребенком периода дошкольного детства. В фокусе их внимания оказываются современные образовательные стандарты и компетенции, на которых выстраивается логика дошкольного образования, лингвистические и лингводидактические аспекты развития образности речи будущих педагогов дошкольного образования, вопросы обучения дошкольников языкам – как иностранному, так и русскому. Требуется методологическое переосмысление некоторых подходов к изучению иностранного языка, а также технологий обучения ему детей дошкольного возраста. Возрастает и потребность в учителях такого профиля, знающих возрастные особенности детей, специфику их обучения языкам, имеющих в своем методическом репертуаре приемы индивидуальной (репетиторской) работы и занятий в малых группах, компетентных в использовании информационных технологий. Значительное внимание к проблемам подготовки специалистов для этого звена обусловлено существенно возрастающей ролью учреждений дошкольного образования в освоении детьми усложняющихся программ и интенсификацией обучения школе. Переход ребенка из предшколы в школу должен быть подготовлен, логичен, адаптирован, а эту задачу без компетентного педагога решить невозможно (статьи Л.Н. Волошиной, А.К. Воловик и А.А. Романова, Н.В. Гавриш и Е.В. Савушкиной).

Традиционно отдельный раздел журнала отведен истории и памятным датам, так как историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Крайне интересны, на наш взгляд, статьи А.Н. Шевелева и Ю.В. Лазарева, раскрывающие неизвестные аспекты жизни и деятельности педагогов прошлого.

В начале XX века возник феномен экспериментальной педагогики. Ее представители, решая задачу пробуждения духовной самостоятельности в учениках, активно применяли новый подход: все педагогические вопросы решаются исходя от ребенка. Выдающийся представитель этого направления Э. Мейман результатом отсутствия детской активности и интереса в школе называл поистине ужасающую умственную несамостоятельность, а также недостаток умственной инициативы в широких кругах народа. Согласно его наблюдениям, самым редким свойством студентов является умственная самостоятельность и способность идти собственным путем. И дело здесь не столько в их одаренности, сколько в отсутствии механизма, атмосферы, пробуждающих самостоятельность (статья А.А. Романова). Факт незначительного использования и в наше время заданий творческого характера при подготовке воспитателей дошкольных учреждений, подтверждают современные исследователи Н.В. Гавриш и Е.В. Савушкина.

Все инновационные прорывы останутся только пустыми и неэффективными проектами, если не будут обеспечены интеллектуально и технологически состоятельными специалистами, если рядом с ними не будет мудрого и опытного наставника, который подготовит их к преодолению житейских и профессиональных преград, вооружит твердыми моральными ориентирами. Никакие проекты и финансовые вложения никогда не принесут высоких достижений, если не будут связаны с вложениями в Человека, в его мощное интеллектуальное и духовное развитие. На этом всегда стояла и этим всегда была сильна отечественная педагогика, русская культурная традиция.

А.А. Романов



Стратегия развития высшего образования

А.П. Лиферов

СОСТОИТСЯ ЛИ «СКОЛКОВСКИЙ ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОРЫВ»?

В статье рассматриваются основные проблемы становления отечественного бизнес-образования и деловой культуры, соответствующих новым формам хозяйствования. Детализируется роль в решении этих проблем научно-образовательного проекта «Сколково», оцениваются его реальные возможности стать «флагманом» инновационного прорыва в российской экономике.

бизнес-образование, деловая культура, инновационный проект, российская ментальность, этика бизнеса.

Коренная ломка общественных устоев, стремительное вхождение страны в рынок, смена основного заказчика на специалистов поставили отечественное профессиональное образование в сложные условия. Будучи по своей природе системой консервативной, российская высшая школа по темпам своей перестройки, по соответствию новым для нее запросам рынка перестала отвечать требованиям общества.

Оценивая сложившуюся ситуацию, И.А. Тагунова с соавторами пишет о возрастающих противоречиях между сторонниками и противниками кардинальных изменений в сфере профессионального образования, квалифицируя их как войну: «... изменения в мировой экономике привели к настоящей войне в области подготовки кадров – компетенции против квалификации. Российская система образования по-прежнему буквально фетишизирует квалификацию – объем знаний, необходимых для работы в определенной отрасли. А Запад давно сделал выбор в пользу компетенции – способности работников реагировать на требования рынка»¹. По данным опроса руководителей российских фирм, проведенного в 2008 году Мировым банком, до 50–60 % из них отметили отсутствие у персонала необходимых навыков. Это в то время, когда наличие таких навыков приобретает решающее значение как при переносе западных, так и при разработке отечественных технологий.

Еще более определенно и жестко характеризует современную обстановку профессор И. Ильинский: «... для руководителя фирмы не суть важно, какого че-

¹ Мясников В.А., Найденов Н.Н., Тагунова И.А. Образование в глобальном измерении. М., 2009. С. 109.

ловека он берет на работу, главное – те знания, навыки и умения, благодаря которым он будет иметь доход и выгоду. Рынок обезличивает человека, превращает его в функцию, в винтик производства. Ему нужен человек не «образованный», а «обученный, натасканный». В этом смысле рынок противостоит образованию в его подлинном смысле»¹. И нетрудно себе представить, в какой области формирования ментальности каждого отдельного человека и социума в целом будет сконцентрирована деятельность образовательных учреждений, ведь, говоря словами Б.С. Гершунского, «... сфера образования является не только менталообразующим, но и менталопреобразующим «агентом среды», который способен технологизировать и активизировать сложный процесс управления индивидуальной и общественной ментальностью, а следовательно, и ментальной энергетикой социума»².

Ныне социальная стратификация в определяющей степени зависит от профиля, глубины и качества образования, получаемого каждым отдельным человеком. «А это, – как замечает А.Я. Флиер, – создает принципиально новую ситуацию, практически не встречавшуюся ранее в истории: социокультурная компетентность человека впервые становится персонифицирующим признаком его личности, чертой его индивидуальности...»³.

Для рынка бизнес-образования в России на данном этапе типична атмосфера эволюционных, а не революционных преобразований. Фактически бизнес-школы повторяют сами себя, меняя лишь названия курсов, длительность обучения и расценки. «Продается все та же конфета, теми же продавцами, но в фантике с другим оформлением и названием»⁴.

Приведение профессиональной и нравственной составляющих современного российского бизнес-образования в соответствие с международными стандартами и требованиями формирующегося рынка труда связываются с создаваемой бизнес-школой инновационного центра «Сколково».

В этой школе современного управления разрабатывается своя модель бизнес-образования. «Одну треть времени обучения занимают семинары и лекции, две трети – реальные проекты, которые студенты выполняют в командах по пять – семь человек в компаниях России, Индии, Китая, США. Результаты этих проектов оценивают компании – учредители школы и независимые эксперты – политики, чиновники, бизнесмены»⁵.

Проект «Сколково» реализуется на основе частно-государственного партнерства. И это самый масштабный проект в сфере отечественного бизнес-образования. В числе учредителей «Сколково» 18 российских и зарубежных компаний и физических лиц. Уже в 2006 году в школе были запущены первые программы для менеджеров, а в 2009 году в нее пришли первые студенты, обучающиеся по программе Executive MBA.

¹ Ильинский И. Образовательная революция. М. : Моск. гуманитарно-социальная акад., 2002. С. 215.

² Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М. : Совершенство, 1998. С. 145.

³ Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // Общественные науки и современность. 2000. № 2. С. 160.

⁴ Сарган Г. По вчерашним лекалам // Служба кадров и персонала. 2009. № 4. С. 57–58.

⁵ Президент побывал в Сколково (по материалам «Российской газеты») // Высшая школа XXI века : альманах. М., 2009. № 12. С. 78.

Около 80 % преподавателей в школе «Сколково» – иностранцы с большим опытом в бизнес-консалтинге, что уже само по себе благоприятно скажется на интеграционных процессах в мировом образовании и науке. Предполагается, что они принесут в подготовку специалистов не только последние достижения в науке и производстве, но и будут способствовать формированию принятых в цивилизованном мире норм бизнес-этики. Как считает директор программы MBA школы управления «Сколково» Серис Хейвард, в настоящее время в школе управления при Центре пишется этический кодекс для российских корпораций XXI века.

Задача эта, несомненно, важна, ибо до сих пор рыночные отношения в России строятся на двух незамысловатых подходах: на спекулятивном капитале, основанном на избитом алгоритме «купить подешевле и продать подороже», и на деятельности десятков тысяч мелких торговцев и ремесленников. Оба этих подхода не предполагают серьезного внимания к развитию образования и профессиональной подготовки кадров.

Кроме того, вероятно, в силу евразийского расположения в России сложился определенный дуализм в приоритете ценностей. С этим неизбежно связана известная двойственность в подходах к системам управления, в поведении управленческого звена компаний. С.П. Мясоедов так характеризует сложившуюся ситуацию: «Двойственность подходов к проблемам, двойные стандарты, скачки из одной крайности в другую при выборе стратегии и принятии решений, переход от авралов в состояние спячки и т.п. далеко не редки в отечественной практике бизнеса»¹.

А французский предприниматель А. Моруа в своей книге «Управлять по-русски» описывает проблему ведения бизнеса в России так: «В русской компании все идет не так, как привыкли к этому менеджеры Лихтенштейна или лондонского Сити. Русские бизнесмены всегда имеют какие-то «но», их логика сложна и непонятна. А для русского персонала это характерно вдвойне»².

В этом дуализме действий и подходов отечественных менеджеров сложился противоречивый образ российского предпринимателя. Так, главный редактор русскоязычного журнала «Harvard Business Review» Е. Евграфова замечает: «Умение собраться в ответственный момент и выдать результат “через не могу” – это

и самая сильная, и самая слабая черта российских менеджеров... И это, конечно, хорошо. Но нет ничего хорошего в том, что авральный подход является нормой в жизни и работе»³. Развивая эту мысль, директор нефтяной компании «ТНК-ВР» по развитию М. Пахомкина утверждает: «Российские менеджеры великолепны в “тушении пожаров”. Это их сильная сторона... Обратная сторона медали – слабость – проистекала отсюда же: отсутствие долгосрочного планирования, меньше продуманности решений, нет детализации заданий, много импульсивного риска и т.п.»⁴.

Такие известные параметры деловой культуры, как «мужественность» и «женственность», в российском бизнесе примерно сбалансированы. В новей-

¹ Мясоедов С.П. Управление бизнесом в различных деловых культурах. М. : Вершина, 2009. С. 211.

² Моруа А. Управлять по-русски. СПб. : Би, 2005. С. 8.

³ Цит. по: Мясоедов С.П. Управление бизнесом ... С. 215–216.

⁴ Там же.

шее время отечественная бизнес-культура весьма уверенно движется в сторону индивидуализма и «мужественности», что особенно ощутимо в крупных городах и в компаниях негосударственного сектора. Нестабильность политического фона, «размытость» законодательной базы, однако, зачастую поворачивают ситуацию вспять – возвращая бизнес к коллективистским и «женственным» ценностям. В работе «Метафорические модели – инструмент для сравнительного изучения организационной культуры» Н.В. Михайловская на примере исследования, проведенного Байкальским учебным комплексом и учеными Университета Мэриленд (США), попыталась определить степень индивидуальности российских менеджеров. По ее данным, степень индивидуализма российских менеджеров в целом выше, чем это считалось ранее. Но, главное, этот показатель у испытуемых оказался подвержен более сильным колебаниям, чем у их зарубежных коллег: «... в случае карьерного роста или успеха в бизнесе склонность к индивидуализму и «мужественности» стремительно растет. Вместе с ней растет уверенность в себе и сомнение, готовность к быстрым и нестандартным решениям... Но поскольку “жизнь, как зебра, полосатая”, белые полосы сменяются черными. Вслед за успехом часто приходят неудачи, которые резко понижают степень “мужественности” и индивидуализма»¹. Как это контрастирует с прививаемым с детства американцам умением стоически переносить неудачи, демонстрировать, что «все обязательно наладится» и что он, несомненно, поднимется с колен. Или с японцем, который любую неудачу, провал воспринимает не как нечто непреодолимое, а лишь как необходимость работать еще больше и еще усерднее.

Хронология оформления новейшей субкультуры отечественных предпринимателей, по мнению некоторых исследователей, включает в себя три основных этапа: 1990–1993 годы – период первоначального накопления капитала; 1993–2000 годы – период взаимопроникновения власти и богатства, ведущий к образованию олигархии; с 2000 года по настоящее время – период постепенного отстранения крупных предпринимателей от власти². Однако, несмотря на изменение позиции отечественного бизнеса по отношению к властным структурам, это практически мало что изменило в культуре ведения дел и в его моральной ответственности перед обществом. Один из ведущих отечественных политологов М.Ю. Урнов весьма жестко характеризует нынешнюю российскую политическую и бизнес-элиту: «как эта “элита” поведет страну в будущее, если она заранее на это не сориентирована, предпочитает уклоняться от уплаты налогов, организовывать всевозможные “пирамиды”, держать “за бугром” капиталы не только свои, но и детей? Как элитой назвать тех, кто за период пребывания у власти “сумел” обеспечить себе безбедную и независимую от государства жизнь не столько в своей стране, сколько за границей? Как называть людей, суть жизни которых состоит в отмывании теневого капитала, финансовых спекуляциях, хищениях, сращивании с преступными группами?»³.

Западный индивидуализм в деловой этике с большим трудом воспринимается большинством россиян. В отечественной реальности исторически

¹ Михайловская Н.В. Метафорические модели – инструмент для сравнительного изучения организационной культуры // Бизнес-образование. 1999. № 2. С. 57.

² См.: Назимко А. Российская деловая культура 1990–2000-х годов: методологический анализ подходов к исследованию // Человек и труд. 2009. № 12. С. 37.

³ Тощенко Ж. Элита второй свежести // Поиск. 2012. № 21 (1199), 25 мая. С. 17.

иерархия хозяйственной этики выстраивалась по принципу от общего к частному: сначала интересы государства, коллектива, отдельной хозяйственной общности и только затем – интересы индивидуальные. Добавим, что, как справедливо отмечает Ф.Б. Власов, «... в процессе хозяйственной практики у россиян не выработывались обычные для европейского человека поведенческие навыки, связанные с отстаиванием личных экономических интересов»¹. Кроме того, исторически в нашей стране так и не сложился ряд типичных для Запада социальных институтов. Об одном из них, рыцарстве, Н.А. Бердяев пишет так: «Очень характерно, что в русской истории не было рыцарства, этого мужественного начала. С этим связано недостаточное развитие личного начала в русской жизни. Русский народ всегда любил жить в тепле коллектива, в какой-то растворенности в стихии Земли, в лоне матери. Рыцарство куёт чувство личного достоинства и чести, создает закал личности. Этого личного закала не создавала русская история»². Кроме того, надо учесть тот факт, что только за последние сто лет в России дважды нарушалась связь времен, прошлое насильственно отделялось от будущего: в 1917 году – царское от советского, в 1990-х годах – советское от «демократического». При этом рушились традиции, которые Н.М. Карамзин считал основой формирующей «душу державы». Тенденции сегодняшнего «рыночного строительства» превращают общество в асоциальную безвольную массу, отвечающую на реформы вымиранием. Прослеживается зарождение феномена «черного сознания» – резко негативной самооценки³.

В своем выступлении на IX Международных Лихачёвских научных чтениях в мае 2009 года академик Н.П. Шмелев так охарактеризовал сегодняшний нравственный облик представителей отечественного бизнеса и понимание ими социальной ответственности: «Это пополнение бизнесменов безнадежно избаловано заоблачной прибылью: в сфере строительства годовая прибыль достигает 600 %, в энергетике – 300 % и т.д. В кругах предпринимателей распространено мнение, что если он не обеспечивает себе 100-процентной прибыли, то значит не слишком умен. А за рубежом 10–15 % прибыли – это удача»⁴. Характеризуя систему ценностей «новых русских», Е. Щекина добавляет, что теперь ее «определяет стремление к достижению высокого социального статуса в обществе. Праздничность и парадность становятся инструментами, с одной стороны, самоутверждения и самоидентификации, с другой – социокультурного дистанцирования и различий «своих» и «чужих»⁵. Уже длительное время тип предпринимателя западного образца в России не получает необходимой социокультурной базы. Не просматриваются также и четкие варианты его эффективного симбиоза с другими типами деловой культуры. Надо учесть также и тот факт, что в сознании современного россиянина среднего и старшего возрастов еще жив образ советского ру-

¹ Власов Ф.Б. Эволюция нравственного сознания и социально-экономическое развитие. СПб., 2011. С. 219.

² Бердяев Н.А. Судьба России. М. : Совет. писатель, 1990. С. 13.

³ См.: Мясникова Л. Российский менталитет и управление // Вопр. культурологии. 2005. № 12. С. 72.

⁴ Шмелев Н.П. Особенности российского бизнеса // Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры : X Междунар. Лихачёвские науч. чтения. 2010, 13–14 мая. СПб. : Гуманит. ун-т профсоюзов, 2010. С. 172.

⁵ Цит. по: Назимко А. Российская деловая культура ...

ководителя и он существенно расходится с образом современного бизнесмена. Очень ярко в этом отношении высказался И.П. Яковенко: «Почему ревнителю традиции мил советский директор и не мил предприниматель – владелец завода? Дело в том, что советский директор объединял в своей персоне земную власть и собственность. (Строго говоря, он был не собственником, а распорядителем, но эти нюансы традиционное сознание не схватывает; директора часто называли “хозяйин”). А как член райкома КПСС этот директор представлял еще и Власть небесную. Капиталистический предприниматель лишен всех этих атрибутов»¹.

По мнению А.С. Панарина, «... психология “новых русских” с их агрессивностью и “неожиданной корпоративностью” напоминает скорее воинский этнос завоевателя (т.е. человека примитивной служилой аскезы), чем рационализм и индивидуализм “экономического человека”»².

В литературе, посвященной правовой культуре, встречается определение «прайдовое право», связанное с понятием «прайд» – стая хищников, живущих в определенном ареале и жестко подчиняющихся вожаку. И, хотя применение такого термина к человеческому обществу, мягко говоря, не слишком корректно, все же проявление такого права имеет место быть, в том числе и в практике отечественного бизнеса. А.Л. Панищев выделяет следующие черты прайдового поведения: «доминирование локальных интересов и индивидуальное отношение к мировым проблемам; узость мировоззрения; слабая выраженность чувства социальной ответственности; ориентация ... на развлекательную культуру...; широкая brutalизация речи»³. Как ни горько это осознавать, но при ближайшем рассмотрении именно «прайдовое право» остается типичной чертой жизни и деятельности части представителей отечественного бизнеса.

Е.М. Бабосов подмечает еще одну типичную особенность поведения «новых русских»: «... под влиянием электронных массмедиа в сознании и поведении широкой публики формируется своеобразный «синдром легкости» – легкости в изменении места жительства или культурных привязанностей, мировоззренческих позиции, в получении удовольствия и т.п.»⁴. Подобная «легкость» не просто оказывает сдерживающее влияние на формирование основополагающих элементов современной отечественной деловой культуры, но в известной мере «вытрапливает» из нее все традиционное, самобытное, в т.ч. и такое, что могло бы стать основой эффективного сочетания как «своего», так и «заимствованного».

Все это свидетельствует о том, что говорить о наличии устоявшейся деловой культуры в России преждевременно. Речь может вестись лишь о противоречивом процессе ее становления, позитивный толчок которому и призван дать проект «Сколково». Несовершенство законодательной базы, массовая коррупция, постоянная ротация предпринимателей, отсутствие в большинстве случаев устойчивых кругов бизнес-общения выступают основными тормозящими факторами

¹ Яковенко И.Г. Теоретические основания цивилизованного анализа России // В поисках теории российской цивилизации. М. : Новый хронограф, 2009. С. 248–249.

² Панарин А.С. Заблудившиеся западники и пробудившиеся евразийцы // Цивилизации и культуры. Вып. 1. М. : Ин-т востоковедения Рос. акад. наук, 1994. С. 71.

³ Панищев А.Л. Проблема деструкции государственности. Прайдовое право животного мира и закон человеческого общества // Вопр. культурологии. 2010. № 1. С. 50–55.

⁴ Бабосов Е.М. Структурные модели мироустройства в XXI в. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18, Социология и политология. 2011. № 2. С. 125–126.

становления культуры отечественного бизнеса. И вернее будет сейчас говорить не о сложившейся культуре, а лишь о зарождении определенных особенностей делового поведения. Но пока они еще слабы и ущербны и, конечно, при благоприятных условиях имеют шанс закрепиться в качестве элементов условий культуры, но могут и не закрепиться.

Нельзя не сказать еще об одной особенности развития международного бизнеса в России – об укоренившемся за века недоверии и даже неприязни ко всему иностранному. В новейшей истории в период «железного занавеса» контак-

ты с иностранцами не только не поощрялись, но и могли привести к самым суровым последствиям. После его падения ситуация стала меняться, но чрезвычайно медленно и с оглядкой. При этом степень подозрительности и недоброжелательности была, как правило, наиболее стойкой и агрессивной у людей, ни разу не побывавших за границей. Картина последних десятилетий – в принципе иная. В результате интенсивных международных контактов резко возросли, прежде всего у молодых, кросскультурная адаптивность, способность общаться и работать в различных интернациональных коллективах. И совершенно справедливо утверждение о том, что «формирование и освоение новой “постнациональной” картины мира в разных сообществах и социальных стратах происходит неравномерно ... в этой мультикультурной ситуации легче адаптируются люди, являющиеся высокоспециализированными профессионалами в какой-либо значимой отрасли знания и деятельности, имеющие опыт реального международного сотрудничества, обучения или работы за границей и т.д.»¹.

И все же рецидивы недоверия и предвзятости к иностранному дают о себе знать и сегодня, определенным образом осложняя деловые отношения между странами. Уже упомянутый нами Александр Моруа так характеризует отношение к иностранцам: «Столкнулся с еще одной проблемой – “иностранец”, “чужой”. Уж на что французы недолюбливают англичан, а итальянцы немцев, но в России это создает почти непреодолимый барьер. Не важно, кто ты: француз, англичанин, немец – у русских ты вряд ли найдешь понимание. Натолкнувшись на эту культурную традицию, я больно ударился... Практика опровергла теорию»². Несмотря на всю жесткость данной оценки, надо заметить, что позитивные тенденции берут вверх. Особенно это касается крупных транснациональных коллективов, где в процессе совместной работы «выковывается» новый тип межличностных, межнациональных отношений, лишенный предвзятости и подозрительности. И по мере развития в России совместного производства, роста числа межнациональных творческих, исследовательских коллективов специфическое отношение русских к иностранному, несомненно, будет уходить в прошлое.

Но односторонняя ориентация на англо-американскую модель управления бизнесом ведет к своеобразному раздвоению личности отечественных предпринимателей в позиционировании себя в мировом бизнесе и неясности в формировании своего будущего. Ссылаясь на итоги анкетирования студентов ряда российских университетов, А.Е. Назимко отмечает известный рост индивидуализма у этого поколения будущих специалистов: «Такие исследования показали, что по сравнению

¹ Флиер А.Я. Культурная компетентность ... С. 161.

² Цит. по: Мясоедов С.П. Управление бизнесом ... С. 219.

с 90-ми годами ментальность россиян менее восточная, чем принято считать, но все равно не содержит всего набора ценностей, необходимых для “капиталистической ментальности”. Это позволяет говорить о том, что класс предпринимателей западного образца в России еще не имеет своей социокультурной базы»¹. И все же очевидно, что по мере роста среднего класса российская деловая культура будет все активнее дрейфовать в англосаксонском направлении.

Россия, занимая промежуточное положение между Востоком и Западом, получила деловую культуру преимущественно высокого контекста, типичную для Запада, но в своеобразном обрамлении культуры низкого контекста. От культуры первого уровня мы унаследовали обычаи «что-то недоговаривать», «умение читать между строк» и «слушать между слов», невысокое внимание ко всякого рода договорным документам. Представитель культуры низкого контекста, ценящий определенность и точность исполнения договоренности, долго не может понять, когда его деловой партнер на конкретный вопрос отвечает: «Да, но...», и в конечном итоге убеждается, что такой ответ практически означает отказ. Кроме того, россияне любят поговорить о больших целях, о глобальных проблемах, теряя при этом из поля зрения конкретные вопросы. «Аттрактивность» (любовь к большим и неясным целям) исторически присуща русскому человеку.

Что же касается профессиональной составляющей подготовки нового поколения российских бизнесменов, то, по словам ректора «сколковской» бизнес-школы А.Е. Волкова, «...мы кадры вообще не готовим, и это не игра слов. Готовить – это из индустриальной эпохи. Тогда точно понимали, какого рода специалисты и в каком количестве нужны. Сейчас все это исчезло. Человеку говорят: “Слушай, если ты не хочешь оказаться на свалке, то каждые пять – шесть лет ты должен менять квалификацию”. И в этом смысле мы не готовим кадры... Мы стараемся делать инвестиции в людей...»².

Одна из важнейших задач проекта, по мысли его авторов, – добиться соединения двух основных компетенций – инженерно-технической и предпринимательской, а также создать своеобразный полигон для новой инновационной политики. По мнению члена-корреспондента Российской академии наук Л. Большова, именно сколковские институты и лаборатории – это своего рода «интерфейс» между учеными и менеджерами, коммерсантами, которые понимают, как обеспечить превращение уже «упакованных» идей в бизнес.

В соответствии с основными задачами предполагается следующая структура центра «Сколково»:

– инвестиционный отдел: формирование здорового инвестиционного климата, экспертиза инновационных проектов, информирование инвесторов о существующих условиях и т.п.;

– отдел международного и регионального развития: обеспечение взаимодействия компаний, развивающихся вокруг Центра, связь с регионами и зарубежными партнерами, поиск рынков;

– отдел трансфера технологий и коммерциализации: коммерциализация результатов научно-технической деятельности Центра, создание высокотехнологических малых и средних предприятий, заключение лицензионных соглашений;

¹ Назимко А. Российская деловая культура ... С. 38.

² Российская газета. 2010, 9 декабря. № 279 (5358).

- информационно-аналитический и маркетинговый отдел: мониторинг приоритетных направлений деятельности, обеспечение доступа к статистической базе, аналитическим обзорам;
- отдел сервисной поддержки: юридические и консалтинговые услуги, аренда и охрана помещений и т.п.;
- отдел технического контроля и обслуживания: ремонтные работы, контроль за соблюдением нормативов и правил, принятых в Центре;
- «Сколково-эксперт»: создание сети компаний за пределами Центра с целью поддержки новых проектов;
- центр коллективного пользования: услуги по использованию уникального оборудования, программных комплексов;
- бизнес-инкубаторы: предоставление на льготных условиях аренды помещений, консалтинговые, бухгалтерские и юридические услуги;
- внутренний университет: будет создан в перспективе; предполагается, что он станет ключевым звеном в инновационном развитии страны¹.

Таким образом, как по масштабам стоящих перед ним задач, так и по своей структуре и содержанию предстоящей деятельности Центр не имеет аналогов в отечественной науке и практике. В полную силу инфраструктура Центра предположительно начнет функционировать к 2014–2015 годам. Однако не исключено, что временные рамки полной реализации проекта окажутся более продолжительными.

Концентрация в «Сколково» большого количества креативных людей, находящихся в постоянном контакте, должно, по замыслу авторов проекта, породить множество оригинальных идей. Как и в каких условиях это делается на Западе, весьма образно обрисовал С. Воскресенский, опираясь на опыт своего посещения Кремниевой долины. «Будучи в офисе корпорации Google, я в шутку спросил руководство: “Есть ли у них и где расположена секретная лаборатория, в которой ведутся прорывные разработки?” На что руководство ответило: “Пойдем, мы сейчас покажем нашу секретную лабораторию”. И отвели меня в кафе, которое называется “Без названия” – “No name cafe” и которое кишело различного рода молодыми людьми в джинсах, с рюкзаками, кто-то в костюмах, кушали какую-то достаточно дешевую еду, кофе и оживленно беседовали. Сказали: “Вот это наша секретная лаборатория, мы ее придумали специально, причем места в этом кафе так расположены, что невозможно уединиться... чтобы люди как можно больше времени проводили вместе... обменивались творческой энергией, с тем чтобы возникали те самые прорывные, порой безумные идеи, которые потом успешно, в частности, коммерциализовала и использовала компания Google”»².

Россия сильно отстала от передовых стран мира в области новых технологических разработок. К примеру, только одна японская фирма «Панасоник» дает в год свыше 1800 инновационных разработок, значительная часть которых немедленно запускается в производство. Это почти вчетверо больше, чем их дает вся Россия. По сравнению с советскими временами поток инноваций в нашей стране сократился в 15 раз. Разрабатываемые основные инновационные проекты рожда-

¹ См.: Леонова Т. Инновационный центр «Сколково»: механизм функционирования // Проблемы теории и практики управления. 2011. № 3. С. 110–119.

² Материалы парламентских слушаний Комитетом Государственной Думы по экономической политике и предпринимательству. 1 июля 2010 г. // Инновации. 2010. № 8 (142). С. 9.

ются в недрах таких сфер, как компьютерные технологии, фармацевтика, цифровая связь и телекоммуникации в отраслях, являющихся локомотивами технологического уклада¹. А их доля в нашей экономике явно невелика.

Для того, чтобы «соскочить» с нефтяной иглы, России остро необходимо создание высоких технологий. Опыт развития государств и стран с переходной экономикой свидетельствует о безальтернативности данного выбора.

Аргументированное подтверждение этому, в частности, дал заместитель директора Института прикладной математики РАН Г.Г. Малинецкий: «Практически вся российская нефть – это около 60 млрд. долларов. А Индия занимается экспортом программного обеспечения на сумму около 40 млрд. долларов и планирует вывести эти показатели на сумму 60 млрд. долларов. По существу индийское программирование – это почти вся российская нефть»².

У части академической общественности и производителей вызывает сомнение целесообразность сверхконцентрации средств на реализацию проекта «Сколково». В частности, генеральный директор концерна «Наноиндустрия» М. Ананиян отмечает, что «... на финансирование наукоградов Россия тратит 600 млн. рублей, а на проектные работы по одному «Сколкову» в этом году (2010. – *А.Л.*) будет затрачено 4,5 млрд. рублей», и далее, отстаивая иной вариант бюджетных расходов, утверждает: «...в нынешней ситуации нам, наверное, не Сколково надо строить, а потратить эти деньги на тех специалистов, которые сегодня есть и готовы работать»³. Разнообразие мнений относительно проекта – это нормальное, позитивное явление. Смущает только то, что противоположную сторону не могут или не хотят услышать. В различных комиссиях по модернизации фигурируют одни и те же люди, которые в течение 10–15 лет, имея деньги и административный ресурс, фактически ничего не решили. И в то же время сотни действительно талантливых людей, замученные бесконечными реорганизациями, вязнут в нелепых и фактически коррупционных тендерах, пишут бесконечные отчеты, ведут борьбу с «бумажными цунами», рождающимися в недрах различных министерств и ведомств. Для изменения ситуации нужны политическая воля, строгая система контроля за исполнением решений и расходованием бюджетных средств, четкое понимание целей и средств их достижения. Пока же подобные тенденции просматриваются слабо, что самым серьезным образом дезориентирует и деятельность госмонополий, и остро необходимое в решении стратегических задач частно-государственное партнерство.

Тот же М. Ананиян с сарказмом замечает: «Я представляю, в каком нелепом положении олигархи. Им то велят покупать яйца Фаберже, то вкладывать в Сколково, то в Сочи. Вместо того, чтобы определить стратегическую цель, к которой должна стремиться страна...»⁴. Не покидает тревожное ощущение того, что вдруг сбудется пророчество нобелевского лауреата Андрея Гейма, высказанное им в ответ на приглашение приехать и поработать в российском иннограде: «Один проект “Сколково” ничего не решит, даже если в него заливают с таким пионерским,

¹ См.: Малинецкий Г. Имитация модернизации, или зачем нам «Силиконовая долина» // Ученый совет. 2010. № 7. С. 9.

² Малинецкий Г. Имитация ...

³ Там же. С. 7.

⁴ Там же. С. 16.

молодогвардейским пылом миллиарды. Потому что сегодня заливают, а завтра из-за отсутствия результатов (а так и будет) скажут: «Привет! Все свободны»¹.

Все происходящее вводит в состояние неопределенности как традиционную систему профессионального образования, так и существующие образовательные бизнес-структуры. На прошедшем в 2010 году совещании ректоров семнадцати ведущих технических университетов с озабоченностью говорилось о том, что высшая школа для удовлетворения потребностей рынка должна перейти на углубленную подготовку высококлассных инженеров. Именно они, а не «эффективные менеджеры» должны выстраивать и реализовывать техническую политику страны. Специалисты-системщики, а не чиновники должны стать во главе всех проектов, связанных с модернизацией. Пора понять, что и в развитии современного производства, и в обеспечении его безопасности мы подошли к краю пропасти. Большие и малые «чубайсы» довели энергетику страны до Саяно-Шушенской катастрофы, а теперь принялись обеспечивать подобный «прорыв» в сфере нанотехнологий.

Проект «Сколково» уже сегодня имеет целый ряд обозначившихся проблем, без решения которых невозможно рассчитывать на эффективную отдачу вложений. Некоторые из них могут войти в статус «вечных». Ориентируясь на опыт зарубежных стран, заведующая сектором Института мировой экономики и международных отношений РАН И.Г. Дежина отмечает, что такой проблемой может стать формирование кадрового состава проекта: «...проблема только в том, что заново построить, безусловно, можно, а вот найти на новое место “людей без прошлого” вряд ли возможно ... американцы утверждают, что “построить” Кремниевую долину – нельзя, а можно только попытаться создать условия, в которых она сама возникнет»². Исторический опыт «больших проектов» в России не внушает большого оптимизма. Выступая на заседании Никитского клуба (клуба ученых и предпринимателей), С. Егерев в таких красках обрисовал ситуацию: «... у нас есть Царь-колокол, который никогда не звонил, Царь-пушка, которая никогда не стреляла, “Буран”, который чудесным образом в беспилотном режиме совершил один полет, а теперь стоит в Парке культуры»³.

Импортирование ученых высочайшего класса в «Сколково» неизбежно повлечет установление им заработной платы существенно более высокой, нежели у себя на Родине, предоставление лучшего по комфортности жилья и высокого инфраструктурного обеспечения. По подсчетам профессора А. Ракитова, обеспечение каждого привлеченного в «Сколково» иностранца-ученого с учетом реальной стоимости жилья, коммуникаций, офисов, научных лабораторий, закупки оборудования и т.п. будет обходиться государственной казне и частным предпринимателям в 400–500 тыс. долларов в год⁴. И можно лишь предположить, как бы ускорились в своем развитии и экономической отдаче уже существующие наукограды, если бы российскому ученому «положить» приблизительно такую же сумму расходов на исследования.

¹ Цит. по: Хейвард С. Сколково как новый правовой и этический кодекс // Ученый совет. 2011. № 4. С. 50.

² Дежина И.Г. Большие проекты как стимул инновационного развития России // Инновации. 2010. № 6(140). С. 10.

³ Там же. С. 11–12.

⁴ См.: Ракитов А. Смена ментальности // Свободная мысль. 2012. № 1. С. 49.

Видный отечественный специалист в сфере организации образования О. Смолен считает, что проект «Сколково» нанесет финансовый удар по уже сложившимся и оправдавшим себя российским научным центрам. По его утверждению, затраты только на один этот проект соизмеримы с затратами на всю Академию наук.

На наш взгляд, рассматриваемый проект несет в себе дальнейшее усиление территориальных диспропорций в отечественном научно-образовательном пространстве. С его реализацией в этой сфере еще более повысится удельный вес европейской части страны. Представляется, что это не в полной мере отвечает геополитическим интересам России, в которых все возрастающее значение приобретает всестороннее взаимодействие со странами Азиатско-Тихоокеанского региона. Размещение подобного иннограда в восточной части страны способствовало бы более эффективному освоению колоссальных природных богатств этих территорий. Зауральские земли России концентрируют почти 2/3 всех отечественных запасов нефти и леса, 85 % природного газа, практически все запасы золота и алмазов. Весь этот обширный край и его ресурсы, оцениваемые примерно в 30 трлн. долларов, ждут своего освоения. Это критически важно, ибо, по оценке академика Н.П. Федоренко, «... совокупный потенциал России задействован сегодня лишь на 2,4–2,7 %, тогда как в США этот показатель в 10 раз выше (28,5 %). В странах Европы он еще выше и достигает 50 %»¹. Та же Силиконовая долина выросла не на востоке США, где традиционно был сконцентрирован колоссальный научно-технический потенциал, а в противоположной части страны, таким образом во многом дав толчок развитию всего тихоокеанского побережья Америки, где теперь только один штат Калифорния дает до 10 % валового внутреннего продукта страны. Безусловно, рождение такого инновационного очага на востоке вдохнуло бы вторую жизнь и в уже сложившиеся там ранее крупные научно-образовательные центры.

«Восточная» ориентация проекта позволила бы нашей стране более эффективно вписаться в растущее взаимодействие с государствами «АСЕАНовской» группы, а также с Китаем, Японией, Кореей, которые успешно «закольцовывают» на своих территориях всякого рода научно-технические и инвестиционные форумы и активно развивают сотрудничество с другими мировыми регионами.

Восток страны – часть моста («берег»), связывающего Атлантический и Тихоокеанский регионы, которая благодаря этому своему положению может служить важным средством организации территории страны и дать возможность использовать ресурсы и технологии других «берегов» для форсированной модернизации. На переломе столетий возникает бифуркационная дуга, охватывающая Юго-Восточную Азию, Китай, Россию, Латинскую Америку и государства Карибского бассейна. При всей неопределенности событий, происходящих в этой дуге, именно в ней одновременно кроются большие возможности и межгосударственного, и научно-технического сотрудничества с быстро прогрессирующей частью современного мира.

Список использованной литературы

¹ Федоренко Н. Россия: уроки прошлого и лики будущего. М. : Экономика, 2001. С. 57.

1. Бабосов, Е.М. Структурные модели мироустройства в XXI в. [Текст] // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 18, Социология и политология. – 2011. – № 2. – С. 125–126.
2. Бердяев, Н. Судьба России [Текст]. – М. : Совет. писатель, 1990.
3. Власов, Ф.Б. Эволюция нравственного сознания и социально-экономическое развитие [Текст]. – СПб. : Гуманит. ун-т профсоюзов, 2011.
4. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века [Текст]. – М. : Совершенство, 1998.
5. Дежина, И.Г. Большие проекты как стимул инновационного развития России [Текст] // Инновации. – 2010. – № 6 (140). – С. 10.
6. Ильинский, И. Образовательная революция [Текст]. – М. : Моск. гуманитарно-социальная акад., 2002.
7. Леонова, Т. Инновационный Центр «Сколково»: механизм функционирования [Текст] // Проблемы теории и практики управления. – 2011. – № 3. – С. 110–119.
8. Малинецкий, Г. Имитация модернизации, или зачем нам «Силиконовая долина» [Текст] // Ученый совет. – 2010. – № 7.
9. Материалы парламентских слушаний Комитетом Государственной Думы по экономической политике и предпринимательству. 1 июля 2010 г. [Текст] // Инновации. – 2010. – № 8 (142). – С. 9.
10. Михайловская, Н.В. Метафорические модели – инструмент для сравнительного изучения организационной культуры [Текст] // Бизнес-образование. – 1999. – № 2.
11. Моруа, А. Управлять по-русски [Текст]. – СПб. : Би, 2005.
12. Мясников, В.А. Образование в глобальном измерении [Текст] : моногр. / В.А. Мясников, Н.Н. Найденов, И.А. Тагунова. – М. : ИГИП РАО, 2009.
13. Мясникова, Л. Российский менталитет и управление [Текст] // Вопр. культурологи. – 2005. – № 12. – С. 72.
14. Мясоедов, С.П. Управление бизнесом в различных деловых культурах [Текст]. – М. : Вершина, 2009.
15. Назимко, А. Российская деловая культура 1990–2000-х годов: методологический анализ подходов к исследованию [Текст] // Человек и труд. – 2009. – № 12.
16. Панарин, А.С. Заблудившиеся западники и пробудившиеся евразийцы [Текст] // Цивилизации и культуры. – М. : Ин-т востоковедения Рос. акад. наук, 1994. – Вып. 1. – С. 71.
17. Панищев, А.Л. Проблема деструкции государственности. Прайдовое право животного мира и закон человеческого общества [Текст] // Вопр. культурологи. – 2010. – № 1. – С. 50–55.
18. Президент побывал в Сколково (по материалам «Российской газеты») [Текст] // Высшая школа XXI века : альманах. – М., 2009. – № 12. – С. 78.
19. Ракитов, А. Смена ментальности [Текст] // Свободная мысль. – 2012. – № 1. – С. 49.
20. Сартан, Г. По вчерашним лекалам [Текст] // Служба кадров и персонала. – 2009. – № 4. – С. 57–58.
21. Тощенко, Ж. Элита второй свежести [Текст] // Поиск. – 2012. – № 21(1199), 25 мая. – С. 17.
22. Федоренко, Н. Россия: уроки прошлого и лики будущего [Текст]. – М. : Экономика, 2001.
23. Флиер, А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики [Текст] // Общественные науки и современность. – 2000. – № 2. – С. 160.
24. Хейвард, С. Сколково как новый правовой и этический кодекс [Текст] // Ученый совет. – 2011. – № 4. – С. 50.

25. Шмелев, Н.П. Особенности российского бизнеса // Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры : X Междунар. Лихачёвские науч. чтения, 2010, 13–14 мая. – СПб. : Гуманит. ун-т профсоюзов. – С. 172.

26. Яковенко, И.Г. Теоретические основания цивилизованного анализа России [Текст] // В поисках теории российской цивилизации : сб. – М. : Новый хронограф, 2009.

Л.К. Гребенкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются основные методологические подходы и пути их использования в образовательном процессе высшей школы. Особое внимание уделено характеристике культурологического подхода в исследовании проблем современного образования и воспитания, реализация которого направлена на успешное формирование Человека культуры.

модернизация современного образования, ценностные ориентиры, методологический подход, компетентностный подход, культурологический подход, профессиональные компетенции, общекультурные компетенции, педагогическая культура.

Одной из целей модернизация современного отечественного образования является создание новой образовательной системы высшей школы, предполагающей решение ряда приоритетных задач, направленных на достижение нового качества образования с учетом социального заказа и запросов потребителя. Как известно, в информационном обществе изменяются социально-экономические и культурные условия, которые приводят к изменению системы ценностных ориентаций и, соответственно, идеологии системы образования: ориентация на высшую ценность – человека, обучающегося.

Новые ценности предусматривают формирование компетентно-профессиональной личности педагога и использование инновационных подходов в образовании. В современной методологии науки «подход» понимается как методологическая основа научного познания. В исследовании педагогических проблем он рассматривается как комплексное средство, включающее основные понятия и идеи, используемые в процессе изучения и преобразования практики; принципы как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности, а также обновленные цели и задачи, содержание и средства, методы и приемы, способы оценивания и коммуникации образовательного процесса. В исследовании педагогических проблем и организации образовательного процесса используется большое количество методологических подходов. Важнейшими ученые считают антропологический, аксиологический, гуманистический, деятельностный, коммуникативный, личностно ориентированный, системный, практико-ориентированный, креативный, технологический, синергетический, задачный, культурологический и компетентностный подходы. Большинство из них при исследовании образовательных проблем используются учеными чаще всего в комплексе.

Образовательная деятельность в современных условиях нацелена на развитие у обучающихся ценностных ориентаций и целого ряда компетенций: ключевых (общие компетенции человека), базовых (универсальные умения в определенной профессиональной области), специальных (универсальные умения, необходимые для выполнения конкретных задач или решения проблем)¹.

Е.И. Артамонова, опираясь на методологию Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) 3-го поколения, акцентирует внимание на формирование у педагогов совокупности компетенций – как универсальных (социально-личностные и общекультурные, общенаучные и инструментальные), так и профессиональных (научно-исследовательские, организационно-методические, учебно-методические, воспитательные)². Следовательно, компетентностный подход в подготовке педагога в современных условиях признается основополагающим, интегрально-комплексным, инновационным подходом к исследованию образовательных проблем и организации педагогической деятельности. Особенность использования данного подхода заключается в том, что он выдвигает на первое место не информированность педагога, а его умение решать проблемы, возникающие в практической деятельности, и овладение способами этой деятельности.

ФГОС ВПО нового поколения требует пересмотра организации учебно-воспитательного процесса в вузе, своеобразной ревизии сложившегося опыта с позиций компетентностного подхода, который в современных условиях является одним из важнейших концептуальных положений обновления содержания профессионального образования. Компетентностный подход в образовании ориентирует на достижение у выпускника вуза достаточно высокого уровня знаний, опыта, осведомленности для осуществления деятельности и общения в различных областях и сферах. Он должен обладать базовыми общепрофессиональными, общенаучными, социально-экономическими, гражданско-правовыми, информационно-коммуникативными и политехническими компетентностями. Способность будущего специалиста реализовать свою компетентность на практике рассматривается как профессиональная компетенция (способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности).

Так, в пункте 7.2 ФГОС ВПО подчеркивается, что высшие учебные заведения обязаны ежегодно обновлять основные образовательные программы (ООП) с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, инновационных технологий и социальной сферы. При подготовке выпускника вуза, социально ответственного, способного успешно работать, мобильного, готового к продолжению образования и включению в инновационную деятельность, предлагается ориентировать студента прежде всего на ключевые профессиональные и общекультурные компетенции³. При разработке ООП бакалавриата и магистратуры должны быть определены возможности вуза и созданы необходимые условия для развития не

¹ Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. 2005. Вып. 5 (24). С. 62.

² Артамонова Е.И. Реализация компетентностной модели педагога в поликультурном образовательном пространстве // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании. М., 2012. С. 4.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). Утв. приказом Минобрнауки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788.

только профессиональной, но и равноценной общекультурной компетентности студентов, с акцентированием внимания на их гражданское становление, духовно-нравственное развитие, созидательное решение профессиональных, общественно-культурных и личных проблем. При этом следует учитывать, что педагогическая культура – это «существенная часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности»¹. На данном этапе подготовки будущего специалиста используется культурологический подход в образовании.

Культурологический подход как общенаучный метод предполагает понимание и объяснение любого изучаемого объекта как культурного явления или процесса. С точки зрения методологии педагогики культурологический подход есть методологическая позиция, рассматривающая человека субъектом культуры, ее главным действующим лицом, а при изучении проблем развития культуры учитывается единство антропологического, аксиологического, деятельностного, личностного и творческого подходов. Как методологическая основа современной педагогической науки культурологический подход предполагает использование феномена культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении педагогических явлений и процессов.

Выдающийся педагог нашего времени В.А. Сластёнин, определяя ведущую роль культурно-гуманистической функции образования в профессиональной подготовке педагогов, выделил функции, ориентированные на развитие личности: развитие духовных сил, способностей и умений; формирование характера и моральной ответственности; обеспечение возможностей, для личностного и профессионального роста; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности. Он подчеркивал, что, «чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции»².

По определению Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневич, «культурологический подход – это видение образования сквозь призму понятия культуры, т.е. его понимание как культурологического процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей». Основными компонентами культурологического подхода в процессе образования они выделяют отношение к ребенку «как субъекту жизни»; отношение к педагогу «как посреднику между ребенком и культурой»; отношение к образованию «как культурному процессу», движущими силами кото-

¹ Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М., 2008. С. 197.

² Сластёнин. М., 2000. С. 189, 193.

рого являются личностные смыслы; отношение к школе «как к целостному культурно-образовательному пространству»¹.

В настоящее время культурологический подход является одним из ведущих методологических подходов в исследовании проблем современного образования и воспитания. Его реализация направлена на успешное формирование Человека культуры. Он предусматривает целенаправленное развитие личности на основе общечеловеческих ценностей. В современных условиях в образовательной области достойное место занимают социокультурные традиции Российского государства, в том числе православная культура, способствующая развитию духовно-нравственной культуры человека. При этом внимание общества акцентируется на целенаправленной культурно-воспитательной деятельности в семье, образовательных и социокультурных учреждениях².

Таким образом, культурологический подход в вузе – это приобщение личности будущего специалиста к общечеловеческой культуре, выработка педагогической культуры, самоопределение и самореализация преподавателя и студентов в культурно-образовательной среде.

В настоящее время в реализации культурологического подхода в образовательном процессе вуза наблюдаются определенные трудности, что объясняется отсутствием системной культурологической деятельности в целостном педагогическом процессе вуза, в частности, неподготовленностью к подобной деятельности преподавателей, ориентацией их чаще всего на когнитивную парадигму, слабой интеграцией предметных знаний и, главное, слабой реализацией воспитывающей цели обучения.

Известно, что культурная парадигма образования предполагает новую концепцию организации образования на основе культурных ценностей, на лучших образцах практики и ориентирована на социокультурную деятельность обучающихся. Для успешного формирования общекультурных компетенций будущих специалистов важно, чтобы в вузе была сформирована социокультурная среда как социально-воспитательный компонент учебного и воспитательного процессов. Необходимо создавать дополнительные условия для гармонического развития личности каждого студента, обращая внимание на развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ.

Таким образом, воспитательная деятельность в университете наряду с учебной и научно-исследовательской должна обеспечивать высокое качество профессионального образования, результатом которого станут не только высокий уровень полученных студентами знаний, но и их личностная зрелость, готовность к самореализации в избранной профессии.

Координацию и интегрирование деятельности различных подразделений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в решении проблем профессионального воспитания осуществляет управление учебно-воспитательной работы. В университете создана научная лаборатория исследования про-

¹ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д., 1999. С. 251.

² См.: Никандров Н.Д. Духовно-нравственная культура и российская школа // Педагогика. 2009. № 3. С. 3–8.

блем профессионального воспитания, которая объединяет усилия сотрудников управления и ученых кафедры педагогики и педагогических технологий с целью обеспечения высокого качества профессиональной подготовки педагогов.

Согласно требованиям ФГОС ВПО, в 2011 году кафедра педагогики и педагогических технологий РГУ на основе компетентностного и культурологического подходов обновила рабочие программы педагогических дисциплин. С целью выявления, теоретического и технологического обоснования путей реализации воспитательного потенциала, с учетом общекультурных и профессиональных компетенций в учебной и внеаудиторной деятельности кафедра разработала и реализует инновационный проект «Воспитательный потенциал учебных программ по педагогике».

Подготовка специалиста XXI века характеризуется повышением культурообразующей функции образования и воспитания, роли преподавателя, обладающего высокой общей и профессиональной культурой, способного осваивать и совершенствовать культуру общества, передавать ее молодым поколениям. Все это зафиксировано в требованиях ФГОС ВПО 3-го поколения, в которых акцентируется внимание на формирование у будущих специалистов общекультурных и профессиональных компетенций.

Одно из самых образных определений культуры дал, на наш взгляд, русский мыслитель, художник и общественный деятель Н.К. Рерих: «Культура есть почитание Света. Культура есть любовь к человеку. Культура есть благоухание, сочетание жизни и красоты. Культура есть синтез возвышенных и утонченных достижений. Культура есть двигатель. Культура есть сердце»¹. Именно эти составные – на наш взгляд, главные в педагогической культуре, – являются основой формирования профессионализма, профессиональной компетентности и педагогического творчества и мастерства.

В начале 90-х годов XX столетия педагог-практик Г.Г. Воробьев писал: «Чтобы управлять культурой, повышать культурный уровень всех и каждого, необходимо о культуре громко говорить, задачу ее повышения возводить в ранг политики, научиться культуру измерять у людей, организаций, городов и стран и затем применять научно обоснованные методы культурного развития»². И сегодня, спустя 20 лет, актуальность данного высказывания невозможно недооценить.

Список использованной литературы

1. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус [Текст]. – 2005. – Вып. 5 (24). – 183 с.
2. Артамонова, Е.И. Реализация компетентностной модели педагога в поликультурном образовательном пространстве [Текст] // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании : сб. – М. : МАНПО, 2012. – С. 3–12.
3. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Творч. центр «Учитель», 1999. – 560 с.

¹ Рерих Н. О вечном... М., 1991. С. 86.

² Воробьев Г.Г. Школа будущего начинается сегодня. М., 1991. С. 42.

4. Воробьев, Г.Г. Школа будущего начинается сегодня [Текст]. – М. : Просвещение, 1991. – 239 с.
5. Никандров, Н.Д. Духовно-нравственная культура и российская школа [Текст] // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 3–8.
6. Педагогический словарь [Текст] / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой [и др.]. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
7. Рерих, Н. О вечном... [Текст]. – М. : Политиздат, 1991. – 462 с.
8. Слостёнин [Текст]. – М. : Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) [Текст]. – Утв. приказом Минобрнауки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788.

В.А. Беляева, А.А. Петренко

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТИРОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются духовно-нравственные ценности, выделяемые студентами как основные, даются их характеристики в количественном и качественном выражении, предлагаются направления воспитательной работы в вузе.

духовность, нравственность, ценность, жизненные ориентиры, духовно-нравственное воспитание, культура.

Происходящие изменения в современном российском образовании вызывают на сегодняшний день много вопросов. Стремление к инновациям усиленно подогревается различными конкурсами и грантами, что актуализирует поиск новых направлений в выполнении требований Болонского соглашения. Двухуровневая структура и модульно-рейтинговая система обучения, внедрение ключевых компетенций как основных ориентиров профессиональной подготовки в вузе, единый государственный экзамен и тестовый экзамен в общеобразовательной школе предполагают всестороннее осмысление и научное обоснование сопровождающих их процессов. Педагогика как наука претерпевает серьезные трудности, поскольку внедряемые в настоящее время западные модели образования обращены не к личности человека, богатой своим духовным миром, а к человеку-прагматику, озабоченному своей успешной реализацией в обществе, достижением успеха в личном благополучии. Молодое поколение, особенно студенчество, находящееся в активном периоде социализации, остро воспринимает происходящие

в системе образования изменения, девальвацию ценностно-смысловых ориентиров бытия в современном российском обществе.

Сохранение и восстановление традиционных отечественных духовно-нравственных ценностей, являвшихся на протяжении более чем тысячелетия основой менталитета и смысла жизни русского человека, становятся в этих условиях задачами государственной безопасности в России. Сочетание государственного, народного и национального воспитания и образования с тысячелетней православной традицией российской жизни есть единственно надежный и реальный

путь формирования у молодежи гражданственности и патриотизма, готовности служения Отечеству и ближнему во всех жизненных перипетиях. Полем деятельности педагогической науки становятся ценностно-смысловые ориентиры бытия и проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи в образовательных учреждениях как факторы формирования этих ориентиров. Культура России должна стать предметом изучения во всех типах учебных заведений во всем ее многообразии и многосторонности. Именно Культура России, а не предмет «культурология».

Проблема духовно-нравственного становления личности на протяжении последнего десятилетия исследуется психологами – К.А. Абульхановой-Славской, Е.И. Исаевым, В.И. Слободчиковым, В.В. Рубцовым и др., педагогами – Е.В. Бондаревской, Н.Д. Никандровым, В.А. Сластёниным, В.Ю. Троицким и др., учеными-богословами – патриархом Кириллом, магистром богословия А.И. Осиповым и др. При ее рассмотрении с позиций светского и православного воззрений возникает противоречие между светским представлением о биопсихосоциальной человеческой природе, на основе которой проектируются модели воспитания и образования, и православным видением человека в единстве и иерархии его трехчастности – духа, души, тела. В первом случае исследуются не личность, а психические процессы и состояния, процесс формирования интеллектуальной компетентности в связи с потребностями социума. Душевная и духовная составляющие богатства внутреннего мира человека не являются в этих условиях предметом исследования и образовательно не облагораживаются. Во втором случае духовно-нравственное воспитание «ставилось во главу угла всего воспитательного процесса, осуществляемого семьей, школой, обществом»¹. Духовно-нравственные ценности (любовь к ближнему, забота о создании и сохранении семьи, продолжение рода, служение Отечеству и др.) являлись эмоционально-чувственной основой ценностно-смысловых ориентиров, определяющих действия, поступки и деятельность человека; процессом психофизического и духовно-нравственного развития ребенка; заботой врачей и педагогов о создании образовательной среды для обеспечения условий целенаправленного и системного развития интеллекта и психики ребенка согласно его возрастным особенностям, определяемых имманентно его физиологией и биологией, и «катастрофическим» невниманием к созданию условий приобретения ребенком опыта духовной жизни; семейным воспитанием, основанным на традициях русского народа, и проектированием образовательной среды без учета ценностных отношений и традиций жизни в русской семье; декларацией отечественных ценностей патриотизма и гражданственности и внедрением в воспитательный процесс образовательных учреждений ценностно-смысловых понятий другой страны (толерантности против терпимости, успеха против ответственности и др.).

Вместе с тем научная идея современного психолого-педагогического знания – становление человека как субъекта образования – стала ведущей идеей в процессе внедряемых инноваций в системе непрерывного образования в стране. «Живое мировоззрение каждого человека, на какой бы ступени развития он ни стоял, всегда и неизменно слагается из элементов трех разных порядков: из эмпирических познаний о вещах и явлениях мира, из философских определений ко-

¹ Загрекова Л.В. Официальная педагогика России XIX века: методологический и содержательный аспекты // Пед. обозрение, 2001. № 3.

нечной идеи мира и из религиозных созерцаний законченной картины мира. Такой состав живого мировоззрения необходимо определяется как научно-теоретическими, так и жизненно-практическими интересами человеческого мышления; а потому, свободно изменяемый в логических конструкциях разных метафизических доктрин, он никогда не может быть фактически изменен в реальном процессе духовного развития человека»¹, – так определяет русский философ В.И. Несмелов сущность процесса «живого мировоззрения». И в этом определении прослеживается задача образования человека в его духовном развитии. Интегративный подход как методологический принцип решения этой задачи определяет ориентиры для отбора и структурирования соответствующего духовному становлению личности содержания образования.

Образование в современной педагогической науке рассматривается как реальная возможность «очеловечить», развить деятельностную сущность человека, его способность обрести ценности и смыслы культуры, воспитать стремление к позитивному самосозиданию и самосовершенствованию, к постоянному обогащению собственного внутреннего мира, активному участию в созидательной деятельности для других людей, для улучшения окружающего мира. Человек становится субъектом жизненного пути, различных видов деятельности, образовательного процесса. Духовно-нравственная составляющая сущности человека при этом как-то подразумевается, но не имеет какой-либо выраженной конкретики и остается за пределами образования (воспитания) либо признается как сопутствующая становлению личности, «сама по себе». Каковы же результаты такой педагогики? Каковы ценностно-смысловые ориентиры студенческой молодежи, обучающейся в вузах?

В Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина проводился творческий вечер студенческой молодежи под девизом «Взгляд в будущее». В нем приняли участие студенты РГУ (историки, филологи, «иностранные», химики, биологи, физики, математики, теологии), медуниверситета, курсанты Воздушно-десантного училища. Они представляли группы (команды) из 7–12 человек. Всего участников было около 100. Целью встречи являлся обмен мнениями о непреходящих духовных и нравственных ценностях в жизни человека. Каждая из команд представляла свою домашнюю заготовку (инсценировка, песня, стихотворение, игра и пр.), в которой выражала свое мнение о роли и значимости выбранных (по собственной инициативе) ценностей как основ ценностно-смысловых ориентиров решения человеком различных жизненных ситуаций. В ходе вечера возникали дискуссии, обсуждались интересующие студентов вопросы. В завершение вечера команды получили задание заполнить опросные листы, в которых следовало проранжировать по значимости предлагаемые для дальнейших встреч темы и написать к ним вопросы, интересующие участников. В результате было заполнено 17 опросных листов, анализ содержания которых позволил выявить состояние ценностно-смысловых жизненных ориентиров, преобладающих у участников команд.

На 1-м месте оказалась тема «Я и моя будущая семья», на 2-м – «Жизнь и карьера. Любовь и деньги», на 3-м – «Наука и религия». Такое распределение

¹ Несмелов В.И. Вера и знание с точки зрения гносеологии : репр. воспроизведение изд. 1913 г. Казань : Вернисаж, 1992. С. 3.

тем по значимости указывает на признание студентами важности семейной жизни как основополагающей ценности бытия человека в мире.

Следующий вопрос, на который можно было получить ответ в результате анализа выполнения предложенного группам задания: в какой мере студенты осознают всю сложность ценностно-смыслового содержания каждой из рассматриваемых тем. Для этого командам предлагалось по каждой теме написать вопросы, предлагаемые к дискуссионному обсуждению при следующей встрече «за круглым столом». Направленность и содержательность поставленных вопросов характеризовала компетентность студентов в духовно-нравственных жизненных ценностях в сфере заданных тем.

Результаты оказались весьма удручающими. Менее трети опрошенных студентов сформулировали содержательные вопросы так: в каком возрасте создавать семью? как ее экономически обеспечить? сколько детей предпочтительно иметь? и др. Подавляющее большинство либо не задавали вопросов, либо вместо вопросов обращались к молодежным «штампам»: где найти мужа? как познакомиться с обеспеченным молодым человеком? и т.п. Анализ постановки и содержания интересующих студентов вопросов выявил у большинства из них поверхностные знания о проблемах семейной жизни и весьма отстраненное отношение к вопросам выбора спутника жизни и создания крепкой, здоровой, полноценной семьи, участниками которой являются не только родители и дети, но и родственники различных поколений (старшие и младшие). У других же участников опроса (одна треть) интересы к семейной жизни в основном находились в сфере экономических проблем молодой семьи. При безусловной значимости этой стороны жизни следует заметить, что есть много других сторон семейной жизни, которые деньгами не измеряются. Игнорирование знаний о них при создании молодой семьи есть «бомба замедленного действия», и ее взрыв – это развод, в результате которого в большей мере страдают дети.

На встрече с общественностью Московской области патриарх Кирилл отметил: «Сегодня семья переживает кризис. Но это не кризис семьи как института – это кризис личности, и он опять-таки связан с мировоззрением, с мироощущением, с забвением тех фундаментальных ценностей, о которых мы говорили. Ведь очень важная ценность – это жертвенность, это способность жить ради другого человека. ... Для того чтобы семья была крепкая, нужно учиться разделять друг с другом и радости, и скорби, нести заботы друг друга, жертвовать своим временем, своими деньгами, даже своим здоровьем. Когда один человек отдает себя другому, они становятся плотью едина – не формально, через роспись в ЗАГСе, а только чрез опыт совместной жизни и взаимной отдачи одному другому»¹. Из высказывания патриарха очевидна необходимость формирования у молодежи системных знаний о фундаментальных ценностях семейной жизни, о традициях и обычаях семьи, возвращаемых на протяжении тысячелетия на основе православия и утверждаемых жизнью предшествующих поколений. Забота о семье, о воспитании детей и подготовке их к созидательной деятельности на благо Отечества – это и есть истинный патриотизм каждого гражданина России.

Постановка студентами вопросов по теме «Жизнь и карьера. Любовь и деньги» также не отличалась какой-либо системностью. Интересы, выраженные в них,

¹ Слово Святейшего Патриарха Кирилла на встрече с общественностью Московской области. URL : <http://www.patriarchia.ru/db/print/1304068.html>. С. 3–4.

были разрозненными и малосодержательными. Что-либо характерное не выявилось. Тема «Наука и религия» осталась практически без вопросов. Здесь было или незнание сути содержания, или нежелание студентов проявить себя интересующимися данной проблемой.

Таким образом, ценностно-смысловые ориентиры, определяющие важные сферы жизни человека, не являются вполне осмысленными студенческой молодежью, что не концентрирует, а, скорее, рассеивает их представление о своей будущей жизни, не способствует устойчивости мировоззренческих ценностных представлений, а создает предпосылки для их перманентности. Изменить существующее положение может лишь целенаправленное и системное изучение подрастающим поколением отечественной культуры в ее духовно-нравственном содержании как в светском, так и в религиозном представлении на всех ступенях непрерывного образования. Кроме того, необходима системная организация просветительской деятельности среди родителей учащихся средних общеобразовательных школ, направленная на ознакомление с правилами, обычаями и традициями соборной, семейной и личной жизни человека, со всеми теми знаниями, которые формируют ценностно-смысловые ориентиры бытия на протяжении всей его жизни. Освоение же религиозных знаний отечественной культуры может быть результативным, если в просветительской деятельности участвует богослов, если координируется взаимодействие светских и православных деятелей в воспитании подрастающего поколения. Найти пути и методы взаимодействия семьи, школы, Русской православной церкви в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения есть актуальнейшая задача современного российского общества.

Список использованной литературы

1. Загрекова, Л.В. Официальная педагогика России XIX века: методологический и содержательный аспекты [Текст] // Пед. обозрение. – 2001. – № 3. – С. 157–160.
2. Несмелов, В.И. Вера и знание с точки зрения гносеологии [Текст] : репр. воспроизведение изд. 1913 года. – Казань : Вернисаж, 1992. – 110 с.
3. Слово Святейшего Патриарха Кирилла на встрече с общественностью Московской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.patriarchia.ru/db/print/1304068.html>. – С. 3–4.



Методология развития личности

А. Е. Айзензон

УЧЕНИЕ КАК МУТАЦИИ СОЗНАНИЯ

В работе осуществлена попытка представить человеческий социум как самоорганизующийся объект, осуществляющий понижение энтропии Бытия через творческие мутации мышления. В таком контексте педагогика выступает в роли инструмента структурирования сознания обучаемых, готовящего их не только к алгоритмическим, но и к неалгоритмическим подходам в будущей профессиональной деятельности.

социум, Бытие, самоорганизация, мутация, сознание, творчество, консерватизм, динамизм, педагогика, мотивация, сложность, учение, обучение.

Мутации. Существует гипотеза, что в Природе изначально (после Большого взрыва) существовали не только частицы и излучение, но и потенциалы их объединения во все более сложные структуры: бесформенные системы обретают форму¹. Обнаруженные человеком через четырнадцать миллиардов лет (а внеземным разумом – раньше или позже), законы структурирования, естественно, были и до человека, до простейших организмов, до молекул и атомов. Существовая вне материи, они лишь проявляются, «вспыхивают» в момент ее структурирования.

Процессы структурирования Бытия детерминированы не динамически, а *статистически*: не все объекты и не в любых условиях эволюционируют и усложняются – некоторые, наоборот, распадаются в соответствии со вторым законом термодинамики (уменьшаются их сложность, информативность, и, соответственно, повышается энтропия). Кристалл NaCl, находясь в растворе NaCl, может надстраивать свою структуру по имеющейся у него матрице. Молекула ДНК, имеющая случайную последовательность основных (четырёх) нуклеотидов, находясь в их растворе, делает то же: надстраивает копию, а потом отделяет ее от себя. Однако такое «тупое» количественное наращивание не есть эволюция, поскольку объекты ведут себя как «ведомые», они пассивны по отношению к свойствам среды. С ее изменением (под влиянием внешних факторов) они не смогут продолжать деятельность по самовоспроизведению: ДНК погибнет; она выживет

¹ См.: Азинцев С. Озарения // Азинцев С. Собр. соч. : в 3 т. Рязань : Пресса, 2006. Т. 3 ; Азинцев С. В сети. Экономические стратегии // Ин-т эконом. стратегий ООИ РАН. 2011. № 7–8. С. 112–119 ; № 9. С. 92–101.

лишь в том случае, если случайная мутация скорректирует прежнюю последовательность.

Таким образом, простое самовоспроизведение не является показателем того, что именуют термином «жизнь», и ее развития. У ДНК эволюция возникает лишь тогда, когда последовательность оснований (нуклеотидов) начинает влиять на среду, химически меняя ее «под свои нужды» таким образом, чтобы именно данная последовательность получала преимущества роста и размножения по сравнению с другими.

Эволюция имеет широкий спектр проявлений. Он базируется на том, что разным своим объектам Бытие предоставляет разные варианты развития. Чем более высокий «этаж» сложности занимает объект, тем информативнее уровень Бытия, с которым он связан, тем больше «кодов Бытия» привлекается для дальнейшего структурирования. Простейшие одноклеточные, попав на Землю и «зацепившись» за ее среду, эволюционировали до форм, создавших кислородную атмосферу, благодаря которой возникло все многообразие земной жизни. Любая клетка (или их совокупность) обречена либо на гибель, либо на мутации как на механизм приспособления к изменяющимся условиям среды – одно из базовых свойств живого. Многообразие, вариативность и, соответственно, выживание земных биологических форм определялись мутациями ДНК, возникавшими вследствие радиоактивности, вследствие обогащения вида новыми ДНК (вирусы), а также благодаря внутренним процессам, вызванным «блуждающими» генами, так называемыми транспозонами. Оторвавшись от спирали ДНК в одном месте, они прикрепляются в другом, создавая тем самым новую конструкцию. На человеческом уровне сложности проблема выживания путем мутаций не только выглядит иначе, но и требует переформулирования.

Очевидно, что человек не может претендовать на положение конечного продукта эволюции, – он лишь звено в непрерывной ее цепи (нет оснований считать иначе). И все же это не простое звено: человек замечателен тем, что он разрывает эволюционную цепь и вносит в нее петлю обратной связи. С появлением человека потенции структурирования Бытия в пределах планеты стали реализовываться не только непосредственно, но и (параллельно) через человеческое мышление – в иных масштабах, иными средствами и с иной скоростью по сравнению с тем, как это происходило «естественным» образом. Человек – не только объект, но и *субъект* структурирования. Через постижение Бытия путем мутаций сознания он активно включился в процессы развития в качестве «петли положительной обратной связи», мобилизуя окрестные и внутренние ресурсы. Это привело не только к количественным, но и к качественным следствиям. Количественный результат: скорость структурирования различных объектов Бытия многократно возросла. Качественные следствия состоят в том, что для биологической формы, именуемой «человек», меняются критерии жизни (выживания).

Природную среду, к которой он должен был приспособливаться, человек в значительной степени заменил искусственной и продолжает активно модифицировать «под себя» как первую, так и вторую. Среда обитания человека не только отличается от той, с которой имели дело его эволюционные предшественники, но и предъявляет к человеку быстро растущие требования, изменяющие его самого. В результате он настолько оторвался от «природной» части среды, что даже для простого выживания в ней ему уже недостаточно сформированного тысячелетия-

ми биофизического генофонда. Если же человеческий младенец по тем или иным причинам оказался оторванным от социума, попал в природную среду и выжил там под покровительством животных, то как человек он будет потерян: важные функции, требующие «запуска» каждая в свое время, оказываются несформированными.

С другой стороны, рожденный в «нормальных» условиях (т.е. в социуме) человек призван не только выжить как биофизическая единица, но и реализоваться в соответствии со своим предназначением, ориентированным на структурирование среды. При этом социум в дополнение к биофизическому генофонду (которого недостаточно) подключает к растущему организму еще и «генофонд» культуры. Это осуществляется через процедуры обучения-учения. Такие процедуры существуют и у животных, однако «учебный материал» остается у последних одним и тем же, а новый опыт, приобретенный в течение жизни, может быть передан сородичу (например, волк – волку о капканах), но не новому поколению ввиду отсутствия средств его «консервации» и умножения (языка и письменности).

У человека каждое новое поколение входит в новую среду (с ускорением прогресса это стало происходить и со сложившимся поколением в пределах его жизни). В связи с этим, если пользоваться прежними представлениями и прежней терминологией, человек обязан «мутировать», чтобы в этой среде выжить. Орган, подверженный «мутации», – человеческий мозг. Речь в данном случае идет, конечно, не о биофизической мутации (хотя происходит и она, и не только в мозге), а о реорганизации структур сети нейронов, ответственной за сбор и переработку расширяющейся информации, получение новой, постановку задач исполнительным механизмам и т.д. Очевидно, что к вхождению в эту сложную и динамичную сферу нужно готовить заранее, не полагаясь ни на спонтанную самоорганизацию мозга, ни на консервативное обучение.

Консерватизм и динамизм. Можно было бы назвать этот раздел «Консерватизм и прогрессивность», однако в последнем термине присутствует *оценка*, возможная только постфактум. Мы же подчеркиваем важность изначальной динамики, которая может от прогресса и увести (или не дотянуть до него).

В том, что процессы развития Бытия детерминированы *статистически*, проявляется в том числе заложенный в нем консерватизм, который в данном случае действует через статистику: основная масса объектов Бытия поддерживает статус-кво и лишь меньшинство инициирует движение, новации и даже смену парадигм. То же, кстати, происходит и в «неживой» природе. Например, в распределении ансамбля свободных электронов по энергиям лишь незначительная часть (на «хвосте» функции распределения) способна возбуждать и ионизировать атомы газа.

В социуме не просто бытует, а *преобладает* консервативное ощущение самодостаточности человека, а также приоритета текущего времени и текущих событий. Оно присуще большинству, включая людей, чьи профессиональные занятия должны были бы от подобного консерватизма уводить. Казалось бы, прослеживая связь времен, историки, эволюционисты, биофизики, футурологи не могут не видеть относительности совершенства человека и значимости текущих данностей, времени и места, и все же упомянутое ощущение довлеет. По-видимому, оно формирует тот психологический барьер, который необходим как базис жизнеспособности. Тем не менее некоторые проявления человеческой деятельности *объективно* выпадают из консервативного ряда.

Всеми доступными средствами социум насаждает и поддерживает недостижимую ему алгоритмическую деятельность. Когда крестьянин разбрасывает зерно, акушерка принимает роды, электрик ремонтирует подстанцию, а врач удаляет воспаленный аппендикс, то это входит в более или менее повторяющиеся алгоритмы, которые, наряду с кодом ДНК, способствуют *существованию* и *воспроизведению* социума. Однако прогрессу эта деятельность служит только в качестве основы статистического ансамбля. Ретроспективный взгляд (история цивилизации) свидетельствует, что алгоритмические проявления – не самоцель социума, а только база, на которой стоит творчество во всех его вариантах «на хвосте функции распределения». Само же творчество уже не служит простому воспроизведению социума, а выступает в роли многовариантной и многовекторной его мутации, отвечающей цели его развития и перехода к более высоким уровням Бытия.

Когда на восьмидесятом году жизни женщина начинает вдруг рисовать картины, то воспроизведению ее собственной или иной (биологической) жизни это способствовать не может. Что такое стихи или музыка вне их использования на молочных фермах для повышения удоев? Зачем крестьянин режет завитушки наличника, а архитектор выдумывает новые формы? Что такое космологические гипотезы вне календарей, определяющих сроки посевов? И уж совсем странно выглядят попытки создания человеком искусственного интеллекта, призванного заменить его самого (пока мы говорим, что не во всем)! К чему именно кроме бытовых и технологических удобств такие попытки ведут? Стратегическая мотивация подобных занятий остается неосознанной. Элементарные частицы «не ведали», что, соединясь в атом, образуют в будущем структуру, именуемую «человек». Так и человек не ведает, какая цель «через него» преследуется, какие уровни сложности он готовит, структурируя свою интеллектуальную и духовную жизнь. На вопрос «ну и что?» ни один художник, композитор, изобретатель или ученый вразумительного ответа не даст, но люди, задающие такие вопросы, кажутся им ущербными.

Помимо воспроизведения жизни в изменяющихся условиях Бытие диктует включенным в него объектам развитие, не связанное с этой задачей явно. На человеческом уровне сложности возникают и такие морально-этические структуры, которые побуждают действовать *homo sapiens* даже *вопреки* этой задаче, например, жертвовать жизнью (необязательно в целях сохранения популяции, и речь, конечно, идет не о «шахидах»).

На уровне человека творческие мутации – это средство самоорганизации Природы, составляющей главную ее цель, однако, даже осознав эту цель, важно оптимизировать соотношение алгоритмического и неалгоритмического поведения. Это соотношение должно не только отражать противоречия между консерватизмом и динамизмом, но и оставлять возможность развития. Неадекватное преобладание алгоритмического – застой и потеря конкурентоспособности в гонке за выживание. Неадекватное преобладание неалгоритмического – возможность нарушения устойчивости, вероятность срыва, потери темпа и, опять-таки, утрата конкурентоспособности. Само «правильное» соотношение в конкретной сфере тоже лабильно, его динамика зависит от многих факторов и взаимодействий с другими сферами. Кроме того, это «правильное», адекватное соотношение имеет разные масштабы, например, индивидуальные и социальные.

Консерватизм большинства, занимая свои позиции автоматически, всегда преобладает, а творчество обязано пробиваться через испытания, доказывая свою состоятельность. То же наблюдается и на дочеловеческих этапах эволюции: выживает лишь та мутация клетки, которая доказывает свою жизнестойкость и конкурентоспособность в изменившейся среде. Ситуация похожа на выращивание культур на фоне природной, естественной растительности, которая в таком контексте играет роль «сорняка». Чем нежнее культурное растение, тем большего требует внимания, ухода и оценки результата.

Творчество, однако, нужно далеко не везде: алгоритмическое поведение имеет преимущества, когда, например, требуется быстрая реакция или когда «улучшение» части неадекватно задачам целого и т.д. Если солдат будет «творить», отклоняясь от поставленной задачи, цель которой ему неизвестна, то об итогах войсковой операции нетрудно догадаться. В науке и искусстве возникают периоды, когда значимое, прорывное творчество также невозможно, оно «теряет почву», и требуется время для мелких «естественных» накоплений, подобно тому как сельскохозяйственная почва требует отдыха и накопления сил.

Динамичные противоречия между консерватизмом и прогрессом, органично присущие жизни, не могут не пропитывать и зону «обучения-учения», в которой готовится к этой жизни очередное поколение. Обучение должно не только учитывать многообразие будущих профессий и текущих задач социума, но и формировать готовность человека к сложным соотношениям консерватизма и динамизма, в том числе внутри профессий (с учетом их специфики). При этом оно не может не учитывать особенностей самих обучаемых – как ансамбля, так и составляющих его «единиц».

Если рассматривать социум как организм, то обучаемых (в контексте рассматриваемой темы) можно уподобить стволовым клеткам. Связи переносимых с кровью стволовых клеток с разными органами приводят к последующей специализации клеток и устранению повреждений органа. Творческому поиску можно уподобить блуждающий ген (транспозон). Однако, в отличие от специализированных клеток организма, специфичность людей как «клеток» социума относительна. Человек может переходить из консервативной группы в креативную по «социальным лифтам» (как вверх, так и вниз), может совмещать различные креативные реакции, может быть в той или иной степени готов к новому структурированию в зависимости от области локализации и т.д. Как и для собственно стволовой клетки, здесь важны иницирующие структурирование импульсы, которые генерируются этой областью, и время на биологических часах индивида: упущенное время может стать решающим фактором, что особенно существенно для молодых обучаемых.

Рассмотрим возможность того, что обучаемый способен воспринимать, усваивать и обрабатывать учебный материал разной сложности (назовем это для краткости «активным восприятием»). Эта возможность определяется имеющейся у обучаемого «базой данных», операциональными ресурсами ее обработки, мотивацией и т.д. У разных обучаемых и эти компоненты, и их сочетания выглядят по-разному. Функция распределения обучаемых по активному восприятию учебного материала в зависимости от его сложности если и не соответствует нормальному закону, то более или менее к нему близка, т.е. имеет колоколообразный вид (как и распределение по многим иным признакам). Эта функция условно может быть

представлена рисунком, на котором по оси ординат отложено относительное количество обучаемых, готовых активно воспринимать учебный материал той или иной сложности. Из рисунка видно, что лишь незначительные части ансамбля обучаемых способны активно воспринимать или самую простую, или самую сложную информацию, а основная масса ориентирована на материал средней сложности.

Если преподаватель стремится только к формальным показателям успешности своей работы (высоким оценкам обучаемых), то он преподает слишком легкий материал, с которым справляются почти все, однако обучение-учение не достигает цели: обучаемые не развиваются. Если преподаватель ориентирован, наоборот, только на высшие достижения, т.е. на самый высокий уровень обучаемых, то преподает слишком сложный учебный материал и также не достигает цели: его способна (и хочет) понимать незначительная часть аудитории, а остальные «не тянут» и не развиваются уже по этой причине. Наиболее распространенный вариант – ориентация на «средних» обучаемых, коих большинство, но слабые и сильные при этом опять-таки не развиваются.

Очевидное решение задачи – индивидуальное обучение с оперативным отслеживанием изменяющихся возможностей учащегося, но если речь идет об *ансамбле* обучаемых, то эта задача весьма непроста. Идеальный вариант – подбор такого учебного материала, сложность которого соответствует всему спектру возможностей и мотиваций данной группы обучаемых, для чего функция распределения учебного материала по сложности должна соответствовать распределению возможностей и мотиваций обучаемых. С учетом непостоянства этого распределения и различий между группами обучаемых данная задача становится архисложной. И она существенно усложняется дополнительно, если по оси абсцисс откладывать не просто сложность учебного материала, а его *креативную* сложность, т.е. если на всех уровнях сложности в учебный материал включен еще и вызов творческим способностям (и наклонностям) обучаемых.

В какой-то (незначительной) степени можно представить себе проблемы подобного обучения на примере выборки, связанной с проведением олимпиад, подбором олимпиадных задач по физике, адекватных разным возможностям участников¹. Разумеется, олимпиадная выборка мотивированных учащихся не отражает состояния всей массы обучаемых, которой в отношении учения присущ все тот же консерватизм. Учебные дисциплины они воспринимают как неизбежное зло, необходимое только для диплома. Мотивация учения, если и встречается, то гораздо чаще связана не с творческими устремлениями, а с соображениями престижа, положением в учебном коллективе, реакцией семьи на оценки, планированием своего будущего и т.п.

Консерватизм присущ и педагогам, что невольно проецируется на их деятельность. Этому способствует то обстоятельство, что учебники и педагоги призваны преподавать *устоявшиеся* знания, пользуясь *устоявшимися* методиками, т.е. учат *прошлому*, наполняя им сознание обучаемых и отправляя их с этим сознанием в *будущее*. В то же время жить и творить человеку придется не в прошлом, а на грани прошлого и будущего, требующей иного сознания.

¹ См.: Кирьяков Б. Педагогическая модель интеллектуального испытания школьников. Рязань : Рус. слово, 2002.

Таким образом, начинающаяся в школе специализация «стволовых клеток» способствует не раскрытию эволюционных каналов к Бытию, а, наоборот, их «зашлаковыванию», простой адаптации обучаемых к сиюминутным запросам, которые определяют правящие элиты, озабоченные не столько объективными тенденциями развития социума, сколько текущими проблемами. И все же задачу формирования неалгоритмического поведения необходимо решать.

Понятия. Рассмотрим обсуждаемые проблемы на примере знаниевого компонента обучения – учения, который формируется в виде понятий. Очевидно, что эмпирическую реальность они отражают неполно и с точностью относительной, иначе были бы непродуктивны: если всякий раз ты пытаешься охватить реальность во всей ее полноте и противоречивости, то не сможешь сдвинуться с места, как та сороконожка, что задумалась, с какой ноги она начинает движение. В этом отношении язык, отражающий понятия, вполне адекватен нашим органам чувств: вычлененные из «континуума» Бытия, они позволяют судить о мире лишь по некоторым сигналам (электромагнитным, звуковым и т.п.), причем только через весьма узкие спектры их восприятия. Поэтому и мозг, и язык находятся под генетическим прессом ограничений. (Нельзя не отметить, что доступные спектры восприятия, уже не непосредственно, а через мозг, постоянно расширяются приборными «продолжениями» органов чувств, но всякий раз остаются ограниченными). На ограничения восприятия накладываются еще и ограничения коммуникации: одно и то же слово, понятие «вспыхивает» в индивидуальных сознаниях по-разному, что особенно явно прослеживается в школьной или студенческой аудитории. Различные индивидуальные предьстории, особенности памяти и мышления, текущие психологические состояния и настроения придают одному и тому же понятию разную «широту», «глубину», «огранку» и «расцветку». В результате коммуникация, например между педагогом и учащимся, оперирует лишь неким общим «ядром» смысла, оставляя вне коммуникации все то, что при общении не «наложилось», не распознано как общее.

Итак, понятия (язык) скрывают постижение реальности. Используемые в жизненных стратегиях, они их упрощают, подделываются под них. Оцените, к примеру, адекватность понятия «пустая» бочка в отношении бочки, из которой вылит бензин: бросьте спичку и «пустота» себя проявит!

Поскольку обучаемым предстоит жизнь на грани прошлого и будущего, то возникает непростая педагогическая проблема связи между алгоритмическим обучением, основанным на *устоявшихся* понятиях, и неалгоритмическим. Последнее требует акцентирования внимания на *неустоявшемся, нерешенном*, требует педалирования разницы между «слышать» и «слушать», «смотреть» и «видеть». Конечно, не всегда и не всех можно побудить к выходу за грань привычного содержания понятий и их алгоритмических следствий, но упускать такие возможности – значит обрекать кремний, как и в предшествующие тысячелетия, валяться под ногами в качестве «бросового материала», не представляющего никакой ценности, кроме строительной. Ведь «Силиконовые долины» создают те, кто эту грань переступил, – так лучше благодаря, чем вопреки обучению.

Уже на уровне обучения нельзя не затрагивать вопрос о тождественности «слова» и «вещи». Вы не можете знать, в чьем сознании и когда прорастет творческое зерно, но «посев» требуется всеобщий. В «сухом остатке» обучения помимо знаний и умений должна присутствовать канва непрерывной модернизации

«слова», которая возведена теперь даже в некий принцип – «принцип соответствия». Он, собственно, введен выдающимся физиком Нильсом Бором для «оглядки назад» и требует, чтобы новая (физическая) теория непременно включала старую для тех условий, где старая применима. Однако в нашем контексте важен взгляд не назад, а вперед, важна неизбежность новых, все более полных, пониманий «вещи», причем не только в физике.

Если же речь вести именно о физике как об *учебной* дисциплине, то важно побуждать «видеть дальше, стоя на плечах гигантов» и приучать к тому, что Бытие отпускает свои тайны неохотно, а после очередной эйфории очередной раз учит скромности. Яркий пример – торжествовавшие в течение веков законы Ньютона, которые в конце концов были атакованы сразу с двух сторон, поскольку падают и при больших скоростях, и на малых расстояниях, где точные траектории «размываются». Там, где это уместно, необходимо подчеркивать, что большая часть сущности, стоящей за понятием, всегда вне языка, в темноте.

В этом отношении курс общей физики имеет некоторые преимущества перед другими. Сняв и впитав сливки достижений физики как науки и не теряя из виду *биофизику, астрофизику, химическую физику* и другие пограничные области знания, он не слишком отрывается от целостного представления о мире, идя рука об руку и с философией, поскольку представленные в курсе физические открытия всегда будоражили и продолжают обогащать философскую мысль. Однако уже спецкурсы физики, как и иные узкопрофильные дисциплины, от целостного взгляда поневоле уводят. Объем специальных знаний растет с такой скоростью, что даже профессиональные физики, работающие в разных областях, сегодня понимают друг друга плохо.

В наше время профессиональное мышление можно уподобить зонду, опущенному в весьма ограниченную область знания. При этом чем выше острота понятия, тем уже отражаемая им реальность (так за снайперским прицелом исчезают причины войны, боль утрат и конкретный человек с его огромным миром, в котором выбрана точка). Самые точные понятия – количественные, выраженные математически. Как следует из практических результатов применения математической техники, она важна и полезна, и все же любая наука – только часть культуры, причем сравнительно молодая. Она не в силах вытеснить и подменить тысячелетний опыт философских обобщений и «вертикальных» вопрошаний-размышлений, направленных к «инобытию», прямых созерцаний и открытых обостренных чувствований – музыкальных, поэтических, религиозных, а в высших проявлениях – и научных. Важнейшей остается способность «воспринимать то непостижимое для нашего разума, что скрыто под непосредственными переживаниями, чья красота и совершенство доходят до нас лишь в виде косвенного слабого отзвука» (А. Эйнштейн «Мое кредо»). По сути, это способность (а лучше – предрасположенность) к мутациям сознания, без которых человечество обречено.

Там, где это уместно, можно и нужно показывать, что обсуждаемые «области знания» вычленены из безбрежности и глубины целостного Бытия искусственно, а разработанные для них процедуры – это только текущий этап постижения. Тех, кто к этому способен, нужно побуждать к творчеству, а тех, кто от него далек, – мотивировать и помогать. Внутри «положенной по программе», т.е. «обставленной флажками», зоны обучаемые должны испытывать не только удовле-

творение от приобретенной способности решать разнообразные задачи, но и беспокойство, и неудовлетворенность неполнотой и незавершенностью знания.

Мы полагаем, что предлагаемый нами расширенный, «глобальный», взгляд может способствовать включению педагогики в некий более общий план и придавать дополнительную окраску тезисам о том, что обучаемого нужно не наполнить, а зажечь (вариант: дать не рыбу, а удочку). Встроенная в социум как объект Бытия и инструмент его структурирования, педагогика в таком контексте обретает смыслы иного порядка, обогащающие задачи профессии.

Список использованной литературы

1. Азинцев, С. Озарения [Текст] // Азинцев С. Собр. соч. : в 3 т. – Рязань : Пресса, 2006. – Т. 3. – 359 с.
2. Азинцев, С. В сети. Экономические стратегии [Текст] // Ин-т эконом. стратегий ООН РАН. – 2011. – № 7–8. – С. 112–119 ; № 9. – С. 92–101.
3. Кирьяков, Б. Педагогическая модель интеллектуального испытания школьников [Текст]. – Рязань : Рус. слово, 2002. – 208 с.

Н.А. Пархоменко

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ИДЕАЛА ВОСПИТАНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА: ВЕКТОРЫ ЭВОЛЮЦИИ

Автор обращается к возможностям герменевтического подхода в анализе природы идеала воспитания, его социокультурной обусловленности, сопряженности с существующей системой общественных отношений, идеологией и моралью. Внимание акцентируется на социальной стратификации и деструкции общественной морали, осложняющих выработку идеалов воспитания, негативно влияющих на эффективность социального воспитания молодежи.

философия образования, социальное воспитание, идеал воспитания, герменевтический подход, идеализация как метод конструирования педагогической реальности.

Для современной философии образования одним из важнейших вопросов является генезис функционирования в общественном и педагогическом сознании идеала воспитания. В работах философов и историков педагогики используется герменевтический подход, предложенный во второй половине XX века немецким философом Х.Г. Гадамером. Герменевтика предполагает ряд последовательных аналитических процедур, смысл которых направлен на постижение природы и функционирования в обществе идеала воспитания, детерминации сложившихся в этнокультуре социально-воспитательных практик.

Воспитание имеет в своей основе цели, к которым оно стремится и которым должен соответствовать «продукт» воспитывающей деятельности – входящий в самостоятельную жизнь человек. Прежде всего оформляются и артикули-

руются общие ориентиры (идеалы) воспитания; это своего рода наивысшие вершины, которые оно стремится «покорить». Идеал – это выработанное веками представление о совершенном человеке. Идеал – это недостижимый образец совершенного воспитания, то, к чему оно стремится и чего никогда не достигает... В основе разрабатываемых современной педагогикой идеалов воспитания лежат общечеловеческие ценности. В них зафиксировано то, что сложилось как норма в определенный период исторического развития общества и человека. Меняются времена, иными становятся представления о человеке и о том, что с ним должно сделать воспитание. Меняются ценности, нормы, а с ними и идеалы воспитания¹.

Определение воспитательного идеала начинается с ответов на острейшие жизненные вопросы: к чему идет общество? насколько долгий путь ему предстоит пройти, чтобы достигнуть запроецированного состояния? какой человек соответствует модели перспективного общественного развития? что он должен знать и уметь, носителем какой морали должен быть? Исходя из этого рождается субъективный образ «воспитанного человека», задается некоторая «мера воспитания», т.е. «объем» необходимых и достаточных для человека и общества, привитых воспитанием норм и личностных качеств, позволяющих молодому человеку жить

и трудиться в определенных социокультурных условиях.

Какой воспитательный идеал будет освещать развитие России в XXI веке? Переходный период затянулся и будет длиться до тех пор, пока воспитание не сформирует человека, приспособленного к новым общественным реалиям, принимающего и поддерживающего их. На вопросы о том, в каком обществе мы жили и к чему идем, до сих пор нет четких ответов. И, похоже, ответы придется искать педагогам, поскольку погрязшие в распрях идеологи и политики меньше всего думают о воспитании.

Стабильности, ощущения перспективы и уверенности нет не только в России, но и во многих других странах, переживающих ныне длительную полосу «модернизации». При определении идеалов воспитания педагоги опираются на модель идеального современного общества, т.е. общества, обеспечивающего своим членам достойное существование в реалиях XXI века. Это общество должно усвоить открытость новому опыту; готовность к социальным переменам; понимание разнообразных мнений и установок окружающих при наличии и умении отстаивать мнение собственное; энергичный поиск факторов и информации, на которых можно основать свое мнение; ориентацию во времени на настоящее и будущее, а не на прошлое, на долгосрочное планирование как в общественных делах, так и в личной жизни; чувство влияния, т.е. убеждение, что человек может влиять на свое окружение; веру в предсказуемость окружающего мира, в то, что на народ и институты можно положиться в исполнении их обязанностей; принятие технических умений как основы для благ; серьезное отношение к формальному образованию и подготовке, стремление достичь высокого уровня образовательных и профессиональных стандартов; уважение к достоинству других; понимание логики производства и промышленности².

¹ См.: Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. М. : ВЛАДОС-пресс, 2004.

² См.: Inkeles A., Smith D. Becoming modern. – L., 1974.

Откуда берутся идеи и идеалы воспитания? Этот вопрос волновал умы многих великих ученых. Сейчас бытует мнение: для того, чтобы появилась идея, должно прийти озарение, должно произойти некое «педагогическое чудо», в результате которого появятся образ воспитания и его «конечный продукт». Но воспитание никогда не заканчивается – оно существует всегда и продолжается на протяжении всей человеческой жизни. В основе идеала воспитания лежит идея, однако идеи воспитания может генерировать далеко не каждый человек.

Нет философа, который бы не писал об идеях и идеальном. Эта тема волновала умы начиная от досократиков и заканчивая, в частности, Мишелем Фуко. Наиболее сильное влияние на современное философское мировоззрение и техники идеализации оказала школа схоластов, ярчайшим представителем которой был Фома Аквинский. Идея двух миров – мира идей и мира предметов – легла в основание всех последующих техник. Один из величайших мировых философов – Рене Декарт – в своей книге «Рассуждение о методе» изначально отталкивался от такого представления и на примере системы координат (которая впоследствии стала носить его имя) показал технику идеализации. Наиболее доступная для понимания техника идеализации появилась у Гегеля в «Феноменологии духа».

Как же «работает» идеализация? Как продуцируется с помощью идеализации духовная вершина – идеал воспитания?

В ходе восприятия и оценки окружающей действительности, созерцания предметов и явлений внешнего мира мы устанавливаем связи, отношения, через которые постигаем свойства предметов и процессов, понимаем необходимость личностных качеств и свойств, позволяющих нам управлять этими феноменами, быть действенным субъектом жизни, оказывать существенное влияние на окружающую действительность. Из этих представлений рождается понимание того, каким должен стать человек, чтобы быть в состоянии изменять окружающий мир, творить его, преобразовывать в соответствии со своими целями и планами. Это и есть момент перевода идеального в реальное! Можно с полным основанием сказать, что после перехода идеального в реальное вновь следует переход в идеальное: мы прежде созерцаем, оцениваем, отражаем реальность и уже на этой основе начинаем моделировать процесс, через который гипотетически считаем возможным привести в мир человека, набор личностных качеств и свойств которого позволят ему быть вполне состоятельным субъектом жизни. Но от этого идеального образа желаемого человека (идеального объекта) мы переводим свою активность в новую реальность – в педагогический процесс, который должен обеспечить приход в жизнь человека с программируемыми нами личностными качествами.

Понятно, что в этой логике мыслительных операций чрезвычайно важную роль играет «базовый» элемент – цель воспитания. Это тот элемент, который получает лексическое оформление в языке, становится устойчивой языковой формой, обладающей универсальной содержательной характеристикой, понятной и принимаемой всеми людьми, фиксирующей сущность и функции воспитания, его содержание и прогнозируемые результаты; через абстрагирование и выявление его свойств он становится доступен и понятен всем. Когда другие узнают этот элемент в языке, т.е. понимают его, он становится идеальным объектом, которым можно оперировать без привлечения и рассмотрения всего потока явлений (предметов, вещей и пр.). Остальной поток, по Гегелю, становится «бездыханным»

и рассматривается только как «идеальный» элемент. Стоит отметить, что под по­током Гегель понимал все, что угодно: текст, наблюдение за деятельностью и т.д.

В чем специфика теоретического уровня познания идеализации воспита­ния? Теоретический уровень познания по отношению к эмпирическому характе­ризуется повышением общности суждений, отражением существенных внутрен­них связей и закономерностей мира (природного и социального), его отдельных элементов, объектов. Переход от эмпирического к теоретическому представлен восхождением от явления к сущности, от сущности первого порядка к сущности второго порядка, от абстрактных знаний к их синтезу в теории. Анализ (от греч. *разложение, расчленение*) – это деление целого на части с целью познания каждой из этих частей. Синтез (от греч. *соединение, составление*) представляет собой об­ратную процедуру, когда проводится соединение отдельных элементов в единое целое (систему) с целью его познания. Анализ и синтез представляют собой един­ство противоположностей, дополняют друг друга. В процессе познания знания постепенно расширяются, что дает возможность увеличить степень обобщенности выводов и на основе отдельных фактов с помощью метода индукции прийти к бо­лее общему, создавать условия для формулирования закономерностей. Индукция (от лат. *наведение, настраивание*) – это такой метод исследования, при котором общий вывод делается на основании знаний меньшей степени общности. Индук­ция – это движение от единичного и частного к общему. Основой индукции явля­ются наблюдение, эксперимент, анализ и синтез, в ходе которых человек получает знания об отдельных объектах, их свойствах и на основании последних делает об­щие выводы. Противоположен индукции метод дедукции (от лат. *выведение*), име­ющий теоретическую направленность. Индукция и дедукция связаны между собой так же, как синтез и анализ. Классификация содействует переходу научного позна­ния со ступени эмпирического накопления знаний на уровень теоретического обобщения. Она является наивысшей степенью описания, т.е. упорядочения факти­ческого эмпирического материала в соответствии с выявленными общими, особен­ными и единичными свойствами, приметами. На теоретическом уровне использу­ются методы построения идеального объекта (моделирование, формализация, де­дукция, аксиоматизация и др.), обоснования теории (исторический и логический), восхождения от абстрактного к конкретному, гипотетико-дедуктивный метод и пр.

Идеализация как метод представляет собой процесс мыслительного кон­струирования понятий об объектах, не существующих в объективной реальности (например, модель личности, модель педагогического процесса, модель воспита­тельной системы), но таких, для которых в реальном мире есть прообразы. Этим идеализация отличается от фантазии. Идеализированные объекты помогают по­знавать реальные объекты, строить абстрактные схемы реальных объектов, про­цессов. В этом смысле идеализация тесно связана с моделированием. Моделиро­вание – это метод изучения объектов с помощью моделей (копий), которые берут­ся вместо оригинала. Моделирование применяется тогда, когда исследовать ре­альный процесс невозможно. Этот метод широко применяют при анализе феноме­нов образования. Моделирование может быть материальным (предметным) и иде­альным (знаковым, информационным).

Вместе с тем в моделировании, в создании воображаемых образов и теоре­тических конструкций может быть успешно использована и формализация, кото­рая представляет собой процесс выявления содержания путем знакового форма-

лизма, обобщения формы. Формализация связана с использованием формализованного языка (чаще всего математики). Формализация имеет в виду единство формы и содержания. Абсолютизация же формы, отрыв ее от содержания ведут к формализму. Особенно опасен формализм в сфере человеческих отношений, в понимании и интерпретации явлений и процессов становления в человеке социально типичных качеств и свойств.

В этих же целях используются дедукция и индукция, аксиоматический, исторический и логический методы исследования, восхождение от абстрактного к конкретному. Каждый объект или процесс реализует свое объективное бытие через множество связей, отношений, взаимоотношений, познать которые сразу невозможно. В процессе познания что-то фиксируется, а от чего-то человек отходит, абстрагируется. Познавая отдельные стороны вещей, связей и отношений, он вынужден сводить свои знания в единую систему, что находит отражение в диалектике абстрактного и конкретного. Метод восхождения от абстрактного к конкретному активно применяется в социальных науках. Конкретное при использовании этого метода рассматривается на двух уровнях: во-первых, как чувственно данное, во-вторых, как элемент теоретических знаний.

Таким образом, идеализация – это идеальный конструкт, или идеальный теоретический объект, лежащий в основе того или другого предметного понятия и определяющий его смысл, а если рассматривать шире, – в основе той или иной предметной области знания. Техника идеализации предполагает построение представления, изолирующего для рассмотрения и вычлняющего определенную сторону системного объекта (например, личность как продукт среды и отношений, как носительницу субъектных качеств, как уникальную природную и социальную систему).

Для осуществления идеализации необходимо, с одной стороны, суметь вообразить, конкретно представить эту вычлняемую и рассматриваемую сторону, а с другой стороны, понимая, что сторон у объекта несколько, а отнюдь не одна, определить место этой вычлняемой, изолируемой стороны в процессе развертывания системной конструкции объекта. Такая синтетическая двусоставность процесса идеализации в процессе выращивания личности, соответствующей техники идеализации, часто связана с расщеплением исходного единства на две поначалу некоординируемые и по-разному формирующиеся у разных людей функции. Так, одни люди могут вообразить, но не могут определить место создаваемого образца в рамках общего системного представления объекта. Другие же формируют глобальную конструкцию объекта, но не способны вообразить конкретную искомую сторону, и поэтому конструкция остается абстрактной. Это расщепление в процессе генезиса целостной техники идеализации необходимо выявить и зафиксировать при построении ситуации, в которой человек должен осуществить действие идеализации, поскольку оказывается, что в одном случае идеализация – это фантазирование и попытка через фантазию увидеть сторону объекта, а в другом – это абстрактное конструирование.

Процесс построения идеализации имеет собственную логику развертывания. В качестве важнейших его этапов можно выделить следующие:

нулевой этап – проблематизация предшествующей идеализации, осознание границ применимости той или иной, уже известной, идеализации. При анализе

нового класса явлений она теряет свою объяснительную силу, и в результате исследователь вынужден строить и вводить новый теоретический конструкт;

1-й этап – изоляция, вычленение сущностного признака, характерного для исследуемого явления, признака, который выражает идею устройства этого явления, но не может быть обнаружен материально. Выделение такого признака предполагает выход в план идеального, а сама процедура изоляции – прежде всего умение отвлекаться от второстепенного и вычленять главное, то, что сначала позволяет увидеть смысловую суть изучаемого явления, а затем превратить данное явление в четкий мыслительный объект;

2-й этап – онтологизация выделенного признака, т.е. превращение его в мыслительный объект. Онтологизация позволяет окончательно «оторвать» продукт процесса изоляции от исходного материала и самого процесса изоляции и превратить полученный продукт в нечто самостоятельное – субстантивированную единицу, на которую отдельно и специально может направляться мышление;

3-й этап – модельно-схематическое оформление объекта. Благодаря тому, что выделенная единица фиксируется знаковым образом (в виде модели), она окончательно отделяется и отграничивается от всего остального, получая право на самостоятельное существование. Модель оказывается не просто средством фиксации и визуализации выделенного идеального признака, но также инструментом превращения его в объект;

4-й этап – понятийно-категориальное оформление полученной идеализации, нормировка ее с точки зрения уже имеющихся в культуре знаний. Этот этап имеет отношение уже не столько к порождению идеализации, сколько к вписыванию ее в культурно-нормативный контекст и построению понятия.

Таким образом, идеализация – это конструирование мышлением особого рода реальности – мира теоретических объектов, существенно отличающихся по своим свойствам от мира эмпирических (абстрактных) и чувственно воспринимаемых объектов, а тем более – от мира реальных объектов («вещей самих по себе»). Существуют два основных способа идеализации: 1) через предельный переход как продолжение и дополнение абстрагирования путем максимизации значений, отдельных реально наблюдаемых свойств; 2) как независимая от абстрагирования самостоятельная операция, когда идеальные объекты вводятся (задаются) конструктивно, по определению. Исторически первым способом идеализации было введение идеальных объектов через предельный переход. Сейчас этот способ является ведущим в естественных и социально-гуманитарных науках, а когда-то был основным и при построении логических теорий. Второй способ используется в основном в рамках современных логических теорий.

Для идеализации как научного метода существенны две характерные черты: стремление ставить каждый раз новые и очень точные эксперименты, идеализирующие, изолирующие опыт и тем самым создающие, по существу, новые феномены, и сопоставление этих феноменов с математическими структурами, принимаемыми в качестве законов природы¹.

Герменевтический подход к анализу феномена идеала воспитания позволит лучше понять несоответствие его содержания в различных социальных стратах и группах. Сегодня очевидны отдаленные последствия такого несоответствия: они

¹ См.: Гейзенберг В. Традиция в науке // Шаги за горизонт : сб. М. : Прогресс, 1987. С. 231–235.

значительно усиливают социальные антагонизмы, обостряют в личности социальную аномию, безверие, нигилизм, внутреннюю духовную опустошенность, апатию, равнодушие к жизни... Об этих нарастающих тенденциях уже много говорят и пишут известные авторы (в частности, Е.П. Белозерцев, Н.М. Борытко, И.Е. Булатников, О.В. Долженко, И.А. Колесникова, А.Г. Пашков, С.Д. Поляков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, Н.Л. Селиванова, О.И. Тарасова, М.В. Шакурова, А.Н. Ходусов), приводя значительный ряд аргументов и статистических данных, подтверждающих их устойчивость и прочность.

Среди таких тенденций И.Е. Булатников справедливо выделяет следующие: социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия; сокращение межпоколенного и межвозрастного взаимодействия; «варваризация» культуры; гедонизация сознания молодежи, нарастание иллюзорности восприятия мира молодыми людьми; сокращение коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднение тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов; «омассовление» социального воспитания школьников и студентов, камуфлирование множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасного снижения качества нравственной воспитанности молодежи; размывание социально-нравственных норм, порождающее социальную дезориентацию юношества, выхолащивающее представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и взаимоотношениях людей, и др.¹ Преодоление этих тенденций или хотя бы их минимизация, по мнению И.Е. Булатникова, могут и должны составлять важный аспект социального и профессионального воспитания будущих граждан России.

Следует признать и то, что серьезную озабоченность и тревогу в нравственном облике современного юношества вызывают тенденции доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации духовных интересов, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности, сокращения интенсивности и обеднения содержания межвозрастного взаимодействия с представителями старшего поколения, носителями традиций и норм этноса, выхолащивания тематики и содержания межличностного общения. Все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия личности в сознании молодого человека². Тому же способствует и снижение уровня социально-нравственной и эмоциональной отзывчивости юношества, опыта рефлексии своих поступков, способности к эмоционально-волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, волевому напряжению, сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности. Эти тенденции объективно осложняют эффективность социального воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию ее личностного и профессионального роста, снижают интерес к осуществляемым в стране процессам социально-экономической модернизации. По мнению И.Е. Булатникова, в сознании современного юношества идет драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, молодые люди сохраняют понимание традиционной морали, ее норм и регулятивов, а с другой – становятся

¹ См.: Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психол.-пед. поиск. 2011. №3. С. 45–62.

² См. там же.

«пленниками» новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса (XVII век): «Homo homini lupus est».

Таким образом, социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия становятся устойчивыми чертами жизни современной молодежи. Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности старшеклассников и студентов: не только в сфере учебы, производственных практик, общественно полезного труда, но и в не меньшей степени в сфере досуга, творчества, свободного общения¹. И эти явления не были типичны для русского менталитета, они противостоят самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению.

Об опасности подобной деформации морального сознания молодежи предупреждает и А.В. Репринцев, подчеркивая, что «дуализм сознания – опасное социально-нравственное явление: с одной стороны, человек хорошо знает, как должно себя вести, на какие нормы и ценности следует ориентироваться, но, с другой стороны, социальная действительность не дает примеров, образцов такого поведения, а предлагает прямо противоположные варианты выбора нормативов социального поведения. Внутреннее противоречие между “хочу” – “могу” – “надо” – “должен” порождает опасный тип человека – человека-конформиста, подлеца, социального негодяя, а впоследствии – предателя, готового ради личной выгоды пойти на любые, самые безнравственные способы достижения собственной цели. Для такого человека “все средства хороши”, “цель оправдывает средства”... Это – типичный манкурт, маргинал, утративший социальность, свою внутреннюю сопряженность с культурой и миром, ориентирующийся только на свое внутреннее “я”, только на удовлетворение своих личных потребностей и интересов. Такое внутреннее ощущение самоизолированности от социальной среды, от общества неизбежно порождает доминирование личного над общественным, индивидуального над социальным. Становится совершенно очевидным: “не я – для общества, а общество – для меня”, важно “не наше, а мое”, не коллективное, а индивидуальное становится смыслом и нормой социального бытия индивида»².

Очень тревожит и то, что в среде современного юношества велика доля тех, кто для достижения своих личных целей готов использовать любые средства: около 82 % молодых людей открыто заявляют, что «готовы пойти на подкуп, дачу взятки» ради получения работы или каких-либо преимуществ, а 86 % признаются, что не откажутся от получения взятки. Это означает, что молодые люди уже признают универсальность такого средства решения любых социальных проблем, как взятка. Это означает, что их моральное сознание уже деформировано реалиями современного социума. Это означает, что в их жизненном опыте уже есть примеры (и, вероятно, не только родительские) решения личных или семейных проблем с помощью взятки.

Одна из причин этого явления – разрушение коллективистских начал в жизни общества, делающее непрозрачными отношения работника и работодателя, гражданина и власти, чиновников, держателей полномочий, от которых зависит решение личных проблем отдельного человека. Коррумпированное поведение неизбежно становится единственно возможным способом решения индивидом своих

¹ См. там же.

² Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психол.-пед. поиск. 2009. №3 (11). С. 74.

личных, внутренних, жизненных проблем. В этой связи надо отчетливо понимать, что «коррупционность порождается невнятностью общественной морали, не осуждающей, а, наоборот, одобряющей рост материального благополучия и доходов человека, связывая его с успешностью его личных инициатив, предприимчивостью, способностью ставить перед собой цель и уверенно к ней идти. Как тут не вспомнить рекомендации отца Павлуше Чичикову: “Береги копейку! Все сможешь, все прошибешь копейкой!”... Вот и выходят в жизнь молодые павлуши чичиковы, уверенные в справедливости отцовского наказа, не сомневающиеся в правоте и жизнеспособности мещанско-купеческой психологии, способной прошибать на своем пути все, даже общественную мораль, даже Власть и Закон! Более того, беседы с молодыми людьми показывают, что они вполне серьезно размышляют о возможности своего вхождения в перспективе в “высшее общество”, наиболее выразительными представителями которого, по их мнению, являются те, “кто сегодня имеет восемь магазинов”. Так они чаще всего оценивают социальный успех, именно уровень материального богатства оказывается определяющим с точки зрения социальной значимости личности, ее социального статуса в обществе. Вот он, момент истины! Вот цель и социальный эталон, к которым можно и должно стремиться!»¹.

Понятно, что идеал воспитания – совокупный «продукт» социокультурной ситуации развития общества, своеобразная «проекция» его состояния и понимания перспектив его развития. Идеал воспитания – это не только ответ на вопрос «какой человек нам нужен сегодня?», но и достаточно объективный прогноз того, каким будет человек завтрашнего дня, каким будет и само общество в недалеком будущем... Иными словами, «скажи мне, каким ты хочешь воспитать своего ребенка, и я скажу, каким будет твое собственное будущее»: от выбора содержательной «начинки» идеала воспитания зависит само содержание воспитания, выбор тех видов деятельности, средств и способов, с помощью которых будут программироваться личность будущего гражданина, его отношение к себе, к окружающим людям, к способам самореализации им своих способностей, своих «природных сущностных сил» (К. Маркс). Моделирование среды бытия ребенка сегодня позволяет сформировать основу его отношения к окружающему миру в будущем: «Обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства», – утверждал К. Маркс. Эта аксиома социального воспитания не утратила своего значения: идеал воспитания вполне исторически конкретен, обусловлен социальным и культурным статусом родителей ребенка, спецификой среды его социального бытия, социального взросления, освоенными им способами самореализации его способностей и сформулированными им жизненными целями. Значит, будущее личности, ее позиция в жизни зависят от тех, кто моделирует воспитание, кто предопределяет его смыслы и ценности, цели и результаты, – от прочности союза родителей и педагогов в их совместной борьбе за будущую личность Гражданина и Человека.

Список использованной литературы

¹ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества ... С.77.

1. Андрианов, И.В. Асимптотическая математика и синергетика: путь к целостной простоте [Текст] / И.В. Андрианов, Р.Г. Баранцев, Л.И. Маневич. – М. : Эдиториал УРСС, 2004.
2. Андрианов, И.В. Асимптотология: идеи, методы, результаты [Текст] / И.В. Андрианов Л.И. Маневич. – М. : Аслан, 1994.
3. Андрианов, И. От принципа идеализации к асимптотологии [Текст] // Знание – сила. – 2008. – № 11. – С. 28–30.
4. Анисимов, О.С. «Метод работы с текстами» и интеллектуальное развитие [Текст]. – М., 2001. – 461 с.
5. Баранцев, Р.Г. Об асимптотологии // Вестн. Ленинград. ун-та. – 1976. – № 1. – С. 69–76.
6. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
7. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 3. – С. 45–62.
8. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 2.
9. Булатников, И.Е. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования [Текст] / И.Е. Булатников, А.В. Репринцев // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 2. – С. 18–33.
10. Гейзенберг, В. Традиция в науке [Текст] // Шаги за горизонт. – М. : Прогресс, 1987.
11. Громыко, Н.В. Метапредмет «Знание»: серия: Мыследеятельностная педагогика [Текст]. – М. : Пушк. ин-т, 2001. – 544 с.
12. Громыко, Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления [Текст]. – М. : Ин-т учебника Paideia, 1997. – 560 с.
13. Даренский, В.Ю. Восстановление «образа человека» как стратегическая задача современного образования [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 2. – С. 7–17.
14. Клайн, М. Математика – утрата определенности [Текст]. – М. : Мир, 1984.
15. Кузнецов, Б.Г. Галилей [Текст]. – М. : Наука, 1964.
16. Лаплас, С. Изложение системы мира [Текст]. – Л. : Наука, 1982.
17. Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век [Текст] / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
18. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 65 с.
19. Пуанкаре, А. О науке [Текст]. – М. : Наука, 1983.
20. Разеев, Д.Н. Идеалы образовательных стратегий в герменевтической перспективе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/razeev/educomm_02.html
21. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–80.
22. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 2007.
23. Штурба, В.А. Феноменология образования [Текст] : моногр. / В.А. Штурба, С.С. Васильев. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т ; Просвещение-Юг, 2010. – 203 с.
24. Inkeles, F. Becoming modern [Text] / F. Inkeles, D. Smith. – L., 1974.

ПОЛИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОНЦЕПТ ЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НАСУЩНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ

Характеризуется концепт личностного образования как полидисциплинарный. Подчеркивается, что он не принадлежит только педагогике и психологии. При этом педагогическое и даже психолого-педагогическое содержание данного концепта представляет собой лишь вершинную его часть. Ему мало носить в своем имени характеристику множественности («поли» или «мульти»), он обязан претендовать на интеграционную, кумулятивную интенцию.

аутопоззис, коммуникативные стратегии, компетентность, культура, культурная антропология, личностная педагогика, личность, образование, полидисциплинарность, психология, семиотика, текст.

На протяжении первых двух третей XX века в культурной антропологии, возникшей на полидисциплинарном перекрестке ряда наук – индивидуальной и социальной психологии, этнологии и палеопсихологии, физиологии высшей нервной деятельности, психопатологии и психиатрии, нейрофизиологии, лингвистики, кибернетики, семиотики, синергетики (теории аутопоззиса), – и, в частности, в теории образования и педагогики были совершены фундаментальные открытия, которые в силу некоторых специфически советских политических обстоятельств (прежде всего так называемой «борьбы с космополитизмом» в конце 1940-х – начале 1950-х годов и долгих отголосков этой «борьбы» в годы 1960-е – 1980-е) оказались далеки от магистрального движения советской педагогической науки и практики.

К сожалению, основанные на этих открытиях знания о нейролингвистических механизмах управления деятельностью человека; о знаковой, управляющей семиотико-кибернетической природе речи; о теснейшей связи между нейрофизиологическими механизмами управления человеческим поведением и речевой, знаковой, кибернетической природой этого управления; о текстовом бытии знакового взаимодействия людей; о механизмах преобразования текстов (в частности, об интертекстуальной природе понимания) до сих пор не оказывают существенного влияния на развитие отечественной педагогики и образования.

Очень коротко суть переворота, произошедшего благодаря указанным открытиям в представлениях об образовательном взаимодействии, можно передать тремя рядами постулатов:

- 1) о суггестивной и контрсуггестивной природе речемыследеятельности;
- 2) о культуре (и в частности, об образовании) как совокупности текстов, подчиняющихся кибернетико-семиотическим закономерностям порождения и преобразования информации;
- 3) об уникальности и самостроении (аутопоззисе) каждой человеческой личности.

Задача нашей статьи – обострить понимание проблемы принципиальной полидисциплинарности образования и заявить о возможности и перспективности

выявления метадисциплинарности как системообразующего концепта образования личности.

Образовательный потенциал понимания суггестивной и контрсуггестивной природы речи, мышления и деятельности

Идеал личностной педагогики – суверенная личность. Подчеркнем очевидное: образование и педагогика – неотъемлемая часть антропологии, причем антропологии онтогенеза. Поскольку все проявления высшей нервной деятельности человека (все управление его деятельностью, все, что он делает в мире и в себе самом, включая и многие чисто «животные» проявления, такие, как удовлетворение голода, сексуальных потребностей, активизация и торможение жизнеобеспечивающих систем организма) – все это имеет у человека социальную, коммуникативную природу, все это регулируется речью, словом¹, все это оказывается принадлежащим культуре, которая, в свою очередь, есть не что иное, как мир знаков, символов, т.е. тем или иным образом соединенных «слов». С другой стороны, онтогенетическое становление культуры в каждом субъекте есть не что иное, как личностное образование.

Рассмотрим в этой связи антропологический (и образовательный!) смысл речевой коммуникации. Человеческая речь имеет две природы: «идеальную», семиотико-кибернетическую связанную с кодированием, передачей и декодированием информации, т.е. отправкой, приемом и пониманием сообщений; и «материальную», связанную с работой органов дыхания, аппарата речеобразования (языка, гортани, губ) и речевосприятия (органов слуха, зрения, иногда осязания, той же гортани (малого язычка), определенных отделов в коре головного мозга (переднелобных, теменных и височных). Обе эти природы существуют нераздельно. Само воздействие внешней речи на человека всегда опосредуется его собственным аппаратом речеобразования. Когда человек «слышит», «видит» или «осязает» обращенное к себе «сообщение», он проговаривает его в «свернутом», сокращенном, «заархивированном» виде, в форме чуть заметных движений гортани, губ, «малого язычка», и уже эта работа его «материальных речевых органов» запускает весь сложнейший мозговой и нейро-гуморальный механизм понимания и выполнения команды, скрытой в сообщении. Так же действует и любое «аутосообщение» – команда, отданная человеком самому себе. Все это довольно давно экспериментально установлено.

Первичная, базовая, наиболее древняя функция речи состоит в автоматической имитации с помощью собственных речевых органов «внешнего сообщения», которое благодаря специальному нервно-двигательному механизму интердикции (полного торможения любой активности) и суггестии (снятия этого полного торможения с одного строго определенного действия, обозначенного каким-либо знаком) побуждает человека против собственной «биологической выгоды», диктуемой каким-либо инстинктом или условным рефлексом совершать именно это действие, навязываемое ему коммуникативной средой.

Так человек «освобождается» от животного автоматизма, от собственных безусловных и условных рефлексов. Но одновременно он попадает в абсолютную

¹ Так наука в очередной раз отозвалась на откровение «Вначале было Слово». Существенно, что русский перевод этого выражения не полон: греческое слово *ἀρχή* означает не только «начало», но и «власть». Перевод «Слово властвовало всем» ближе к последующему контексту.

зависимость от коммуникативной среды, от «другого человека», от «суггестора», «внушающего» – от любого внешнего социально-коммуникативного воздействия.

Таким образом, первоначальная функция речи может быть определена как мощное безусловное торможение всей рефлекторной системы управления организмом и полное и безграничное внушение поступающих извне команд (из коллективных радений, обрядов, шаманства, первобытной магии и т.п.)¹.

Выход из этой зависимости – в «человеческом противостоянии» тотальному социально-коммуникативному внушению. Развитие форм такого «противостояния» и составляет содержание культурной истории².

В процессе историко-культурного развития уже в сравнительно позднее время не только стали вырабатываться социальные «способы защиты от внушения» (наподобие защиты непониманием «чужого языка», или разным положением на социальной лестнице, или принадлежностью к разным «этно-культурно-религиозным мирам»), но и, кроме того, люди стали создавать индивидуальные средства защиты от внушения. К таким индивидуальным средствам «контрсуггестии» можно с полным правом отнести «передразнивание», «высмеивание», «переспрашивание» и самовнушение, т.е. уход от внушения путем «возражения», предъявления команды самому себе, превращая тем самым уже самого себя в инсуггестента³.

Необходимо в этой связи четко осознать, что, с точки зрения индивидуальной и социальной психологии, так называемая новоевропейская личность и есть индивидуальный комплекс защиты от социокультурного внушения, выработанный в течение последних двух с половиной тысяч лет, и особенно последних трехсот лет, в странах, входящих в систему цивилизаций, выросших на основе трех авраамических религий – иудаизма, христианства и ислама (названы в хронологическом, а не каком-либо ином порядке).

Современная личностно ориентированная педагогика, идеалом которой является суверенная личность, в онтогенезе занимается тем же, чем в филогенезе занималась и занимается культура, – формированием, развитием и укреплением сразу двух противоположных процессов – и внушения (суггестии), и противостояния внушению (контрсуггестии).

Потенциал понимания образования как совокупности текстов

Текстоцентричный подход к культуре (и образованию) во второй половине XX века сформулировали философы и культурологи французской школы: Ролан Барт, Жиль Делёз, Жак Деррида, Жан-Франсуа Лиотар⁴. Именно им мы обязаны ставшим уже почти банальным утверждением, что все тексты как предмет науки (и в том числе Мегатекст культуры, т.е. вся культура как совокупность текстов

¹ См. более подробно на рус. яз.: Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории. Ч. II. Начальное отношение и начальное общение людей ; Ч. III. Суггестия. М. : ФЭРИ-В, 2006 ; Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М. : МГУ, 1980.

² См.: Поршнева Б.Ф. О начале ... Ч. IV. Суггестия и дипластия.

³ Суггестор – внушающий, инсуггестор – невнушающий, суггестент – внушаемый, инсуггестент – невнушаемый.

⁴ См.: Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб. : Алетея, 1998. С. 160 ; Делёз Ж. Платон и симулякр ; Derrida J. Des tours de Babel // Difference in Translation. Cornell Univ. Press, 1985.

и вещей) подчиняются кибернетико-семиотическим закономерностям преобразования и порождения информации.

В рамках данной статьи достаточно напомнить, какова сущность текстов, каков механизм межтекстуального взаимодействия (как тексты интерпретируются – понимаются), каким образом взаимодействуют понимающие (какова не психологическая, но межтекстовая природа коммуникации).

Образовательная сущность текстов. Современная личностно ориентированная педагогика в онтогенезе занимается тем же, чем в филогенезе занимались и занимаются историческая биография и сама история. Ведь образовательная сущность текстов позволяет увидеть, что «значения» в текстах отвечают за их «объективность», самостоятельное бытие в культуре и образовании. Именно в качестве текстов они «повторяемы» и потому «процессуальны». Смыслы же и в кибернетико-семиотическом, и в психолого-педагогическом понимании отвечают за «уникальность», «событийность», в конечном счете, за «претворение текста в жизнь», за «биографичность» и саму личность их авторов.

Как это можно увидеть? Текст состоит из выражений, выражения – из знаков. Отдельный знак не несет информации, т.е. не имеет значения и смысла, они у него появляются лишь в результате взаимодействия с другим знаком (знаками) в выражении. Знаки находятся друг с другом в отношениях тождества (полной идентичности), отрицания (отмены), синонимии (подобия, но не тождества) и антонимии (противоположности, но не уничтожения).

Значение возникает в результате обмена знаков или выражений. В результате обмена значений возникают *смыслы*. Утверждение – это смысл выражения, которое возникло в результате обмена значений-синонимов. Порождение же – это смысл выражения, которое возникло в результате обмена значений-антонимов.

Дело в том, что значение – это категория целиком кибернетико-семиотическая (с проекциями на лингвистику, грамматику, логику и т.п.), а значит, социальная (внеличностная, «объективная»). Значения всегда «общеприняты», они «одни на всех», их место – в словарях, в то время как смысл – категория, с одной стороны, также кибернетико-семиотическая (результат обмена значениями), но с другой – психологическая, субъективная, личностная, «герметическая», «авторская».

Ибо то явление, которое кибернетиками и семиотиками описывается как процесс передачи знаковой информации, ее кодирование/декодирование, прием, понимание и интерпретация, адресное сообщение текстов и вновь прием, понимание и т.п., психологами описывается как *общение*, а педагогами – как *образовательное общение*. Следовательно, психолого-педагогическую основу смысла надо искать в общении – деятельности. Для классика советской психологии А.Н. Леонтьева *смысл деятельности тождествен ее мотиву*¹.

А.Н. Леонтьев утверждает, что смыслу не обучают, смысл воспитывается, в том плане что нельзя *сообщить* смысл. В смысл вовлекают, втягивают, к нему подводят личным примером и волевым усилием, его основания ищут в предыдущем опыте. Человек не может заимствовать смысл, он вынужден его вырабатывать. В отличие от значения, в понимании и принятии которого каждый человек

¹ См.: Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

всегда в той или иной, часто небольшой, степени – соавтор, *смысл – всегда авторское произведение.*

Здесь корень крайне важного для мотивационно-личностного образования состояния «проживания» учения, из которого следует подход к феноменам образовательного общения как к со-бытиям. Со-бытийный подход требует относиться к любому образовательному явлению как к строительному материалу личности – будь то заучивание текстов, или упражнение-тренинг в скорописи, или обсуждение актуального политического события либо исторической альтернативы. В каждом из вновь освоенных действий *учителем для ученика должен быть подготовлен личностный смысл.* Действие должно представлять перед учеником как значимое и ценностно нагруженное «деяние», достойное отдельной строчки в его собственной «повести о жизни».

Виды интерпретации текстов в личностном образовании. Виды интерпретации текстов выступают базой для нескольких реалий образования. С одной стороны, это объективное основание для построения самых разнообразных методических приемов учителя и навыков, умений ученика. С другой стороны, совокупность форм трансляции текстов прямо продуцирует массу образовательных технологий. Ведь что такое любая образовательная технология, будь то технология обучающая, развивающая, воспитательная или комплексная? – Это педагогическая коммуникация, сценарно, режиссерски, инженерно и ресурсно обеспеченная тем или иным, а то и несколькими видами интерпретации разнообразных текстов (устных, письменных, нарративных, инструктивных, изобразительных, музыкальных, компьютерных и т.п.). И, наконец, самое главное: подъем ученика в сопровождении педагога по лестнице усложняющихся видов интерпретации текстов – это генеральный путь становления суверенной личности, социально ответственной и творчески свободной. В той степени, в какой ответственное авторство и свободное мастерство достигаются упражнением.

Поясним это.

Любая информация, каждый текст культуры может быть тем или иным образом интерпретирован на том же языке или транслирован – переведен на другой язык. Основные способы интерпретации:

– деконструкция, т.е. разрушение текста или «акодирование», уклонение от принятия информации;

– репродукция – точное воспроизведение: дословное повторение (эпический способ), катехизическое повторение (превращение текста в вопросно-ответную форму путем его разделения и грамматико-логического преобразования, без изменения содержания);

– копродукция – изменение тем или иным образом текстовой информации, «соавторство» в четырех основных формах: «проблематизация» – «исследование» текста, т.е. дробление его на произвольные части с помощью любых «вопросов», выделение «проблем»; «концептуализация» – превращение текста в ряд других с помощью выделения из него путем «акцентирования» любых произвольных «тезисов» с последующим реструктурированием; «вариативизация» – изменение текста по видам высказываний и модальностям с помощью механизмов проблематизации и концептуализации; «пересемантизация» – одно- и многократное «переворачивание текста в антоним», что приводит к дроблению значений и появлению новых значений и смыслов (ср. русское *урод* – «человек с ярко выражен-

ным физическим недостатком» и польское *uroda* – «красота»; древнерусское *труд* – «страдание, пытка» и современное русское *труд* – «достойная деятельность»). Одновременно пересемантизация позволяет в той или иной степени адекватно переводить тексты одного языка в тексты другого языка с помощью отсечения антонимов и подбора синонимов;

– аутопродукция (авторство) – законченный механизм текстопорождения, создание оригинального авторского текста.

Результаты интерпретации текстов как базовые коммуникативные (педагогические) стратегии в образовательном диалоге. Результаты преобразования информации – интерпретации текстов – возникают только в ходе коммуникации¹. Сама же коммуникация оформляется в нескольких коммуникативных стратегиях, состоящих в позиционировании объекта, субъекта и адресата «высказывания».

Позиционирование объекта означает отнесение его к некоторой картине мира, которая может быть охарактеризована в категориях *ценностного центра* и *ценностных границ*. Картина мира порождена сознанием определенной ментальности и, в свою очередь, выступает источником *мотивации коммуникативного поведения* субъектов этого сознания.

Творимая роевым «мы-сознанием» фатальная (мифологическая или мифологизированная) картина мира объемлется «судьбой»; она децентрирована и потому ценностно амбивалентна. Не обладая ценностным центром, она функционирует в ценностных границах «своего» (хорошего, светлого, благого) и «чужого» (дурного, темного, враждебного). Вытекающая из такой картины мира *подражательная мотивация* поведения предполагает *хоровую* стратегию *демонологического* (не авторизованного) общения.

Творимая нормативным «он-сознанием» *императивная* картина мира гетероцентрична. Она представляет собой иерархический миропорядок, в котором носитель нормативного менталитета самоопределяется по отношению к верховному ценностному центру, отождествляя себя со своей ролью в мире. Ролевая мотивация поведения (как функционирования в ценностных границах роли) предполагает *авторитарную* стратегию *монологизированного* общения, регламентированного статусом участников коммуникации. В монологическом «авторитетном слове» ощущается «завершенная и строго отграниченная система смыслов; оно стремится к однозначности ... В нем звучит один голос ... Оно живет, прямо по М.М. Бахтину, «в готовом, стабильно дифференцированном и оцененном мире».

Окказиональная (случайностная) картина мира уединенного «я-сознания» авантюрна и эгоцентрична. Ценностной границей здесь оказывается внутренняя альтернативность суверенной картины мира всем иным возможным мирам. Пристекающая из этого девиантная мотивация поведения предполагает *дивергентную* стратегию провокативно *диалогизированного* общения. В рамках этой стратегии чужой голос жизненно важен для субъекта коммуникации, но только в качестве носителя оспариваемой точки зрения, отрицание которой становится для говорящего средством самоутверждения.

Вероятностная картина мира *толерантного* «ты-сознания» лишена ценностных границ (но не ценностного центра, каковым здесь является «свой другой»). Она полицентрична. Исходя из проективной мотивации поведения (самореализация «я» как индивидуального жизненного проекта) и мысли многочисленные

¹ См.: Тюпа В.И. Аналитика художественного. М. : Лабиринт ; РГГУ, 2001.

ценностные центры бытия как интересубъективные точки конвергенции (схождения), такое сознание реализуется в *конвергентной* стратегии коммуникативного поведения как *диалогического согласия*, в котором всегда сохраняются разность и неслиянность голосов. Такое согласие «никогда не бывает механическим или логическим тождеством, это и не эхо; за ним всегда преодолеваемая даль и сближение (но не слияние) ... диалогическое согласие по природе своей *свободно*, т.е. не предопределено, не неизбежно», что альтернативно согласию монологическому или хоровому.

Позиционирование субъекта общения предполагает актуализацию определенного ресурса коммуникативности – некоторого содержания сознания, которое может быть воспроизведено в другом сознании. Занимаемая субъектом высказывания *творящая (инициативная и производящая)* позиция придает содержанию информации один из четырех возможных статусов такого ресурса: знание, убеждение, мнение или понимание.

Знание (а строгом значении этого слова) – содержание сознания, которое не зависит от самого сознания. Оно подлежит *верификации* (объективной проверке, подтверждению опытным путем), по существу не нуждаясь в дополнительной аргументации (интерсубъективной проверке на убедительность). Наделение сообщения статусом знания предполагает *самоустранение* креативного субъекта из содержания информации.

Убеждение – содержание сознания, не подлежащее ни сомнению, ни верификации, но только аргументированию как опровержению ложных мнений. Субъективная ценность убеждения (верования) – в его ментальной прочности (неоспоримости): оно обладает для сознания неопровержимостью абсолютной истины. Наделение сообщения статусом убеждения предполагает *самоподчинение* креативного субъекта содержанию информации.

Мнение – бездоказательное содержание сознания («кажимость»), подлежащее сомнению. Но субъективно ценное, а также общественно (интерсубъективно) значимое своей единичностью (правда, лишь в социуме, где человеческая индивидуальность ценится: «Раз человек нашел слова, чтобы выразить свое действительное отношение к миру, он имеет право говорить и его можно слушать, хотя бы его отношение было единственным в своем роде»). Наделение сообщения статусом мнения предполагает *самоутверждение* креативного субъекта в позиции *авторства*.

Понимание – такое содержание сознания, которое является согласованием других его содержаний. В отличие от знания, понимание – всегда чье-то индивидуальное понимание, зависимое от понимающего сознания. В отличие от убеждения, оно *относительно*: это всегда лишь чья-то «правда» о предмете понимания, а не окончательная истина. В отличие от мнения, оно не субъективно, а *доказательно*. Понимание предполагает постижение смысла, а не проговаривание значения. *Смысл нельзя знать, его можно только понимать*. Таким предметом понимания служит, например, любой текст, чужое «я» или другая культура: понимание неодушевленного объекта предполагает прежде всего его представление как текста и затем уже отношение к нему как к «говорящему» субъекту. Наделение сообщения статусом понимания предполагает *самореализацию* субъекта в сознании адресата: «поделиться пониманием» означает «сделать содержание своего сознания реальным и для другого сознания», тогда как содержание знания механически

репродуктивно для другого сознания, содержание мнения – ирреально, а содержание убеждения – сверхреально.

Позиционирование адресата информации предполагает осуществление некоторой воспринимающей компетентности. Текст в ее основе обнаруживает свойство матрицы, программирующей акты понимающего сознания. Таким образом, та или иная позиция адресата в диалоге задает определенные границы смыслов независимо от конкретного содержания этого диалога.

Хоровая стратегия (на педагогическом языке – *выработка навыков*) работы с информацией постулирует адресата, занимающего позицию внутренне подражательного приобщения к коммуникативному событию и наделенного репродуктивной компетентностью. Последняя предполагает отношение к полученному знанию как несомненно достоверному, а также способность хранения и передачи этого знания аналогичному адресату. Пространство смыслов репродуктивного общения состоит в обретении или поддержании *покоя*. (Вот корень бесстрастности американских индейцев Ф. Купера или непоколебимости убежденных коммунистов А. Фадеева).

Авторитарная стратегия (на педагогическом языке – *обученность*) предполагает адресата с регулятивной компетентностью. Это позиция активного участия в коммуникации, однако коммуникативная активность адресата при этом остается нормативно-ролевой, не предполагает внутренне свободного отношения к содержанию обрабатываемой информации. Не удовлетворяясь пассивностью репродуктивного получения сообщения, такой адресат настроен на извлечение из коммуникативного события некоего ценностного урока должностования. Пространство смыслов регулятивного общения состоит в радостном принятии и постоянном подтверждении властных отношений регламентированного миропорядка. (Лучшая иллюстрация такой коммуникации – классическая, или классицистская, эстетика Буало, Корнеля, Расина, Вивальди, Гайдна, Моцарта, Ломоносова, Фонвизина, Казакова).

Дивергентная стратегия навязывает адресату позицию разногласия. Эта *диапозитивная* (распорядительная) компетентность предполагает обладание личным суверенитетом в рамках коммуникативного события, т.е. свободу интерпретации текста. Пространство смыслов общения при этом состоит в актуализации внутренней свободы участников коммуникации. (Яркие иллюстрации подобного мировосприятия – герои Байрона, Шиллера, Гофмана, Лермонтова, художественные миры импрессионистов и постимпрессионистов).

Адресат **конвергентной стратегии** наделяется компетентностью *толерантности* как «доверия к чужому слову», однако без «благоговейного приятия» (М.М. Бахтин). Между участниками коммуникативного события как равно достойными субъектами смыслополагания устанавливаются отношения ценностно-смысловой солидарности носителей различного культурного опыта. Конвергентный способ коммуникации культивирует смысловое пространство ответственности, т.е. свободного самоограничения субъективности перед лицом иного. (В качестве примеров толерантной коммуникативности приведем литературные образы Ремарка, Хемингуэя, Стругацких, музыкальные произведения Прокофьева, Шнитке, скульптурные композиции В. Сидура, Э. Неизвестного).

Современная лично ориентированная педагогика в онтогенезе занимается тем же, чем в филогенезе занимались и занимаются рациональная и эмоцио-

нальная стороны семиотики – философия, риторика, изящная словесность. Ибо отмеченные выше закономерности имеют прямое отношение к личностному образованию. Укажем лишь на две стороны подобной связи. Во-первых, каждый образовательный маршрут личности должен включать в себя овладение всеми коммуникативными стратегиями. Во-вторых, если образование претендует на личностную мотивацию, то главный акцент должен делаться на дивергентных и конвергентных способах интерпретации текстов и соответственно на приобретении коммуникативных компетентностей индивидуального авторства и толерантности.

Образовательный потенциал теории аутопоззиса, представлений о ценности уникальности каждой личности

Оговоримся сразу: взгляды на ценности педагогики личности имеют, конечно, далеко не всеобщее звучание. Они касаются лишь человека, принадлежащего к нововременной западной (Европа, обе Америки, Австралия) и имперско-русской цивилизации, возникшей, в свою очередь, на иудеохристианских основах, переработанных в течение эпох Возрождения, Рационализма и Просвещения. Ценности личностной уникальности, права на «самостояние», на «собственный голос» и свободный выбор жизненной стратегии возникли как прозрения некоторых гениальных мыслителей и художников Германии, Англии и Франции не более 200–250 лет назад, а стали базовыми ценностями в развитых странах совсем недавно – на протяжении жизни двух последних поколений, т.е. в ходе и по окончании Второй мировой войны и особенно широко со второй половины 60-х годов XX века. На фоне 5 – 6 тысяч лет письменной истории человечества, когда феномена самоутвержденной личности либо вовсе не существовало, либо он находился в стадии формирования, эти последние 50 – 60 лет, когда ценность уникальности и «самостояния» личности вышла на первый план, можно приравнять к историческому мгновению и увидеть всю хрупкость и неустойчивость современной культурологической ситуации. Кроме того, очень важно понимать двойственный, амбивалентный характер данного нового состояния уникальной, самоответственной личности: с одной стороны, это грандиозные возможности для саморазвития человека, для реализации его самых возвышенных стремлений, но с другой стороны, эти возможности таят в себе гигантские опасности самоволия, эгоцентризма, цинизма и жестокости.

Зафиксировав рамки нашего дискурса, попытаемся выделить «три источника», на которые должны опираться все те, кто причисляет себя к сторонникам личностного образования, т.е. считает самоценную личность заказчиком, потребителем и результатом образования, или – говоря обобщенно – одним из двух субъектов образования. Другим субъектом образования, как мы уже отмечали, выступает культура в ее текстово-деятельностной форме и семиотико-герменевтическом ракурсе.

Первым и по значению, и по «историческому первородству» источником личностного подхода к образованию, безусловно, выступает иудеохристианская традиция с ее фундаментальными положениями о свободе воли человека в выборе между добром и злом, о диалоге Творца и твари, божественной избранности

и «пред-назначении» человека, воскресении во плоти, пути к личному спасению покаянием¹, верой и добрыми делами.

В иудеохристианской традиции учительство, школа и учение занимают центральное место. В Ветхом Завете Моисей и пророки – строгие учителя и наставники «богоизбранного народа», в Новом Завете Иисус Христос – «учитель» (рабби, архисофист) всех членов церкви. В целом в Святом писании вселенная – школа, «училище» для всех людей, история – педагогический процесс, природа – набор учебно-наглядных пособий. Время, как время всемирной истории, так и биографическое время отдельной человеческой жизни, есть не что иное, как «урочное время» педагогической переделки человечества и человека. И суть этой переделки – в совершенствовании (самосовершенствовании) человека благодаря свободе воли и возможности выбора, а значит, в приближении к первоначальному замыслу о человеке «как образе и подобию Божию»².

Легко понять, что именно эти или им подобные взгляды лежат в основе представлений сторонников личностно-мотивационного вариативного образования о суверенности и уникальности каждой личности, о свободе выбора, совести и внутреннем нравственном законе, о единстве телесной и духовной субстанций личности.

Вторым источником личностного подхода к образованию является культурно-историческая аксиология, сформированная усилиями ученых позднесоветской семиотической школы – Л.М. Баткиным, М.М. Бахтиным, А.Я. Гуревичем, Ю.М. Лотманом.

Согласно принятым в этом круге идей исходным определениям, «толковать о личности вполне ответственно, исторически корректно можно исключительно лишь в том случае, когда мы наблюдаем индивидов, способных создавать себя, действовать, жить в горизонте регулятивной идеи личности. В качестве личности, то есть «собственной причины» (*causa sui*), индивид держит метафизический и нравственный ответ только перед собою же. Это, конечно, не означает, будто он не признает высших начал, оснований и образцов. Но не в качестве преднаходимых. Напротив, как личность человек отвечает не только перед ними, но и особенно за них. То есть за то, что сам же вообразил, помыслил, утвердил – на свой страх и риск – в качестве таковых начал, оснований, образцов. Это его выбор, его убеждения, не более того. Но и не менее. И он достаточно отдает себе в этом отчет. Признавая право других людей жить соответственно столь же личным основаниям, возможно, совсем иным, он присваивает такое право и для себя.

Именно в горизонте идеи личности индивид всегда «не как все» и – в пределе – уникален независимо от степени личной яркости, от своего масштаба, значительного либо самого скромного. Потому что новоевропейское «я» принципиально не сводимо ни к каким группам и общностям. Такое «я» напрямую воплощает всеобщность в форме особенного. Оставаясь изнутри, то есть в отношении

¹ Русское слово «покаяние» неточно передает новозаветный термин «μετάνοια» – «переворот ума, права». Этот буквальный смысл христианского (а до него – ветхозаветного) «покаяния» со всей ясностью показывает суть данного акта: коренное изменение «внутреннего человека», отказ от греха путем устранения его причины – изъяна в душе. Таким образом, покаяние – это не что иное, как *пересоздание*, в акте свободной воли, самого себя.

² См.: Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. М.: CODA, 1997. С. 169–171.

себя же (в свободном смысловом общении с собою и другими), неготовой, неравной себе, – вовне личность выступает и воспринимается как достаточно твердо очерченная индивидуальность»¹.

Так культурно-историческая аксиология фиксирует принципиально новое для нашей педагогической традиции понимание того, что современная (новоевропейская) личность уникальна в качестве собственного «авторского произведения». Ее авторство, в свою очередь, состоит в том, что она активна как «культурный организм», «питаясь» текстами и деятельностями, которые она «выхватывает» из культуры, выстраивая себя из этих текстов и деятельностей, усваивая и перерабатывая их в соответствии со своей «культурной ДНК». И здесь возникают вопросы, на которые культурно-историческая аксиология не отвечает, а именно: какова же природа этой «культурной ДНК» личности? где тот «текстово-деятельностный код», по велению которого личность создает себя из собственной биосоциальной природы и культурных образцов, заведомо внешних по отношению к себе материалов?

На эти вопросы, собственно, и призвана ответить теория аутопоэзиса У. Матураны и Ф. Варелы – одно из частных проявлений синергетики и третий источник личностного подхода к образованию.

Теория аутопоэзиса² рассматривает в совокупности несколько проблем, выстраивающих континуитет между биологией, с одной стороны, и познанием, языком и коммуникацией – с другой. Эта теория совершенно по-новому позволяет увидеть одно из главных противоречий в образовании – противоречие между овладением безличными нормативными навыками путем обучения-тренинга (включая развитие тела и психики) и формированием (в отечественной традиции – воспитанием) «внутреннего человека».

Теория аутопоэзиса позволяет без разрывов перейти от биологии – психологии – медицины в природе человека к языку, речи, взаимодействию – коммуникации, сознанию и познанию, ценностным основаниям и смыслам и, значит, в образовании связать в единый процесс на научных основах и без всякой демагогии обучение, развитие и воспитание.

Обозначим ступени в теории аутопоэзиса, позволяющие пошагово преодолевать указанное противоречие:

– если рассматривать познание с точки зрения биологии, то это позволит с самого начала ввести его в общий контекст «живого», а значит, придать знаниям, ценностям и смыслам, присущим человеку, онтологический характер;

– если зафиксировать роли и позиции наблюдателя, то это даст возможность увидеть рабочий, постоянно возобновляемый, процессуальный, всегда субъективный, индивидуальный и групповой, договорный и согласуемый многовариантный образ знаний, ценностей, истин;

¹ Баткин Л.М. Европейский человек наедине с собой. М., 2000. С. 7–8.

² В начале 1970-х годов У. Матурана и Ф. Варела написали несколько работ, посвященных теории аутопоэзиса, которые были в 1980 году напечатаны вместе одним томом, озаглавленным «Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living». Практически в это же время, в 1979 году, Ф. Варела публикует работу «Principles of Biological Autonomy». Две эти книги являются главными в области теории аутопоэзиса. В течение 1980-х У. Матурана и Ф. Варела совместно написали книгу «The Tree of Knowledge». Эта работа переведена на русский язык (Матурана У., Варела Ф. Древо познания : пер. с англ. Ю.А. Данилова. М. : Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.).

– если понять организацию и структуру как феномены, необходимые и достаточные для наличия любой живой системы, то это откроет дорогу к всеобъемлющему применению системного подхода, в частности, в образовании;

– если ввести категорию аутопоэзиса («самостроительства» – «самотворения» и самоуправления – «самозакония»), то это позволит на научной основе выделять живые и все производные от них системы. Ибо только живым и производным от них системам свойственны автономная (самоуправляющаяся – самовозобновляющаяся) организация и аутопоэтическая (самопорождающая и самотворящая) структура.

В переводе на язык педагогики это означает, что личность должна, чтобы «стать и оставаться собой» в ходе и под воздействием образования, принять в качестве образцов множество культурных артефактов и, переработав их с помощью образовательных технологий, превратить в свои собственные «генерирующие связи» компоненты, вероятнее всего – культурно-образовательные компетентности»¹.

Аутопоэтическая теория дает возможность сформулировать феноменологическое определение личности, где она представляется именно тем, *что она есть*, в отличие от традиционного функционалистского определения через список свойств и рабочих характеристик, которые описывают, что делают личности, как они являются и чем представляются. Именно по этой причине теория аутопоэзиса и должна лечь в основание концептуализации личностного образования (наряду с другими представленными выше основаниями).

* * *

Итак, концепт личностного образования не принадлежит только педагогике и даже только педагогике и психологии. Он полидисциплинарен. При этом его сугубо педагогическое и даже психолого-педагогическое содержание представляет собой лишь вершинную часть данного концепта. Личностное образование оказалось встроенным в самую гущу наук о человеке – от нейролингвистики до кибернетики и герменевтики. Однако чрезвычайно важно удержать мысль, что порождено оно было бурно развивающейся в XX веке индивидуальной и социальной психологией, а востребовано именно педагогикой и именно на современном этапе ее развития. Хотя и получило дополнительный импульс от историософской рефлексии проблемы филогенеза личности и социальности и вытекающей отсюда троичности педагогики как явления коллективно-суггестивного, социально-формирующего и собственно личностного.

Исходя из изложенного, сама констатация полидисциплинарности концепта личностного образования вряд ли подвергнется сомнению. Однако концепт не может быть суммарным, ему недостаточно носить в своем имени характеристику множественности («поли-» или «мульти-»), он обязан иметь иерархическую структуру, интегрирующую перспективу. Концепт личностного образования обязан быть не полидисциплинарным, а метадисциплинарным.

Список использованной литературы

¹ Maturana H.R. The organization of the living: A theory of the living organization // International Journal of Man-Machine Studies. 1975. Vol. 7. P. 318.

1. Аверинцев, С.С. Поэтика ранневизантийской литературы [Текст]. – М. : CODA, 1997.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст]. – М. : Смысл, 2007.
3. Баткин, Л.М. Европейский человек наедине с собой [Текст]. – М., 2000.
4. Бордовская, Н. Педагогика. Гл 1. [Электронный ресурс] / Н. Бордовская, А. Реан. – Режим доступа : <http://www.5ka.ru/bibliotek/Pedagog/Bordo/01.html>
5. Даденков, Н. Новое педагогическое направление в Германии [Текст]. – Казань, 1912.
6. Делёз Ж. Платон и симулякр [Текст] // Новое лит. обозрение. – 1993. – № 5.
7. Джурицкий, А. История зарубежной педагогики [Текст]. – М., 2004.
8. Леви-Брюль, Л. Первобытное мышление [Текст]. – М. : МГУ, 1980.
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. – М., 1975.
10. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна [Текст]. – СПб. : Алетейя, 1998.
11. Поршнев, Б.Ф. О начале человеческой истории [Текст]. – М. : ФЭРИ-В, 2006.
12. Тюпа, В.И. Аналитика художественного [Текст]. – М. : Лабиринт ; РГГУ. – 2001. – 192 с.
13. Фурс, В.Н. Осевое время [Текст] // Новейший филос. словарь /под ред. А.А. Грицанова . – М. : Книжный Дом, 2003.
14. Derrida, J. Des tours de Babel [Text] // Difference in Translation. – Cornell Univ. Press, 1985.
15. Maturana, H. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living [Text] / H. Maturana, F. Varela // Boston Studies in the Philosophy of Science. – 1980. – Vol. 42.
16. Maturana, H. The organization of the living: A theory of the living organization [Text] // International Journal of Man-Machine Studies. – 1975 – Vol. 7.

И.Е. Булатников

СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ДЕСТРУКЦИИ ОБЩЕСТВЕННОЙ МОРАЛИ¹

Анализируется проблема нравственной саморегуляции личностью своего социального поведения и отношений. Показаны негативные последствия деструкции общественной морали для социально-нравственного развития молодежи, пути и способы социально-педагогической деятельности, позволяющие минимизировать риски и оптимизировать процесс интернализации молодежью традиционных нравственных ценностей этноса.

общественное сознание, деструкция общественной морали, социально-педагогическая деятельность, социально-нравственное воспитание, молодежь.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы в рамках проекта «Разработка и реализация психолого-педагогических условий развития инновационного стиля профессиональной деятельности будущих специалистов в образовательном пространстве вуза», соглашение № 14.А18.21.0098.

Стремительно захватывающая мир глобализация стирает границы традиционных локальных этнических культур, подчиняя жизнь людей неким «универсальным» стандартам, возводя в культ экономику и предлагая преимущественно экономические критерии оценки социальной успешности личности, смысла ее бытия. Общественный труд перестает быть критерием социальной значимости человека, мерилom его вклада в общее благо. Уже очевидно, что глобализация культурного пространства, размывая традиционные моральные нормы, делает процесс социально-нравственного воспитания стихийным, неуправляемым, выхолащивает оценочную базу восприятия и интерпретации человеческих поступков, в т.ч. и в профессиональной сфере¹.

Другой стороной глобализации является усложнение системы общественных отношений с активным внедрением в социальную действительность рыночной модели мироустройства, усилением прагматичности человека, его выраженной ориентацией на личную выгоду, расчет, пользу. Усложнение содержания и характера общественно-производственной деятельности людей, усиление социальной стратификации общества закономерно ведут к усложнению и дифференциации механизмов социального контроля, усложнению самого процесса нравственного формирования личности. Иными словами, глобализация выступает важнейшей предпосылкой деструкции общественной морали и неизбежной вследствие этого социально-нравственной дезориентации личности.

Публикации последних лет специалистов в области философии культуры, этики, антропологии, социологии убеждают в том, что ориентация на жесткое следование партикуляристским нормам замкнутой традиционной локальной этнической культуры постепенно уступает место ориентации на усвоение и самостоятельное применение человеком «общих», «общечеловеческих» правил и норм поведения, которые в условиях глобализации культуры становятся все более расплывчатыми и неопределенными. Одновременно с этим происходят усиление индивидуально-личностного начала в социальных проявлениях людей, нарастание эгоизма, обострение внимания к себе, к условиям своей жизни и труда, акцентуация внимания на собственном «я». Эти процессы чаще всего сопровождаются снижением уровня объективности самооценки личности, отрывом от «своей» социальной среды (аномией – по Э. Дюркгейму), снижением уровня развития нравственной культуры личности и общества в целом. Да и сама нравственная культура становится чем-то неопределенным, расплывчатым, некоей «ускользающей реальностью», за гранью которой растворяются и приобретают весьма неопределенный вид стыд и вина, страх и совесть, добро и зло, низменное и высокое, прекрасное и безобразное, одобряемое и осуждаемое ... , т.е. весь спектр социальных проявлений человека перестает подвергаться ежеминутной нравственной оценке, нравственной коррекции в соответствии со складывавшимися веками моральными нормами и ценностями. Да и сам человек перестает быть «продуктом» нравственной культуры, оказываясь в сетях индивидуализма, эгоизма, гедонизма, практицизма, включившись в погоню за «золотым тельцом», за туманным призраком «буржуазного счастья»...

¹ См. подробнее: Булатников И.Е. Воспитание ответственности. Курск : Мечта, 2011 ; Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17). С. 82.

Что же не срабатывает сегодня в механизмах наследования личностью ценностей традиционной нравственной культуры? Почему нравственные императивы перестают быть эффективными регуляторами социальных проявлений людей и их межличностных отношений? Поможет ли упование властей, общественных деятелей и политиков на нормы права в регуляции социального поведения людей, на формирование «гражданского общества»? Что делать педагогу в общении с конкретным ребенком – на какие идеи и смыслы ориентировать его в строительстве себя, своей судьбы и своих отношений с внешним миром?

Смена социально-педагогической парадигмы породила сбой всей системы общественного воспитания, растерянность всех субъектов социально-нравственного развития детей и юношества, их хаотичное движение к невнятным целям и ценностям. На рубеже XX–XXI веков педагоги демонстрировали полную растерянность, по инерции призывая к «старым» нравственным императивам, которые сразу же, за порогом школы, вступали в острый конфликт с социальной реальностью, в которой активно утверждались прямо противоположные нормы и смыслы... Этот внутриличностный конфликт приводил к «раздвоению» сознания, к несовпадению внешнего и внутреннего в человеке, к сбою всего механизма социальной саморегуляции поведения личности. Вероятно, так бывает всегда на сломе эпох, когда старое, привычное вступает в конфликт с новым, когда прежние способы и средства влияния не приносят желаемых результатов, ибо настроены на «уходящие» смыслы и ценности. Однако следует еще раз объективно «взвесить», что такое «старое», «привычное», а что такое «новое». Да и возможно ли такое разделение в сфере общественной морали?

Все события конца XX – начала XXI столетия убеждают в том, что такое разделение возможно! Более того, «новые» ценности образования и социального воспитания стали активными элементами новых программных документов, государственных решений, неустанно пропагандируемых властью, вписанных в государственную идеологию и методично внедряемых в сознание и повседневную жизнь молодого поколения! Главной социальной и политической целью «модернизации» и вписанной в ее логику череды «реформ образования», внедрения новых образовательных стандартов «является создание массы послушных (лояльных), не способных к критике власти, общественному протесту, самоорганизации граждан. Это положение вещей лишит страну многих одаренных людей, которые могли бы развиваться благодаря бесплатному образованию и принести пользу обществу. Что, в свою очередь, лишит страну возможности научно-технической модернизации, о которой так любят говорить представители власти. Такое положение исключает всякую возможность для демократии, общества равенства возможностей и социальной справедливости – что бы под этими словами ни подразумевать»¹. Значит, «модернизируемое» образование должно подготовить человека к принятию тех норм поведения и отношений, которые вписываются в модель общества, навязываемую отечественными компрадорами. Отсюда – так активно пропагандируемые «толерантность», «политическая лояльность», «деполитизация образования»... Все понятно! Цель ясна. Образование должно готовить послушных граждан – социально инертных и аполитичных, ориентирующихся не на субъектность, не на бунтарство, а на потребление благ цивилизации, на гедонизм,

¹ http://scepsis.ru/library/id_2976.html.

на индивидуализм, на западные «демократические ценности»¹. Самые значительные деструктивные процессы произошли в системе нравственных координат бытия человека; вступающий в мир юноша оказался на распутье, не видя и не понимая конкретно и ясно тех социально-нравственных смыслов и границ, ориентируясь на которые только и можно стать Человеком, сохранить в себе человеческое. Наш анализ основных векторов социально-нравственного развития юношества в первое десятилетие XXI века показывает наличие целого ряда негативных тенденций, значительно осложняющих процесс духовно-нравственного взросления молодого поколения юных граждан России.

Анализ широкого круга теоретических публикаций последних лет, эмпирических материалов и статистических данных, реальная жизнь («правда жизни», как часто говорит А.В. Репринцев) убедительно свидетельствуют о наличии целого ряда негативных тенденций в развитии морального сознания современного российского общества, в значительной мере осложняющих процесс социально-нравственного воспитания молодежи, формирования ее нравственной культуры. Среди таких тенденций можно выделить:

– социальное отчуждение, индивидуализацию человеческого бытия, сокращение межпоколенного, межвозрастного взаимодействия (об этом пишут, в частности, Б.З. Вульф, О.В. Долженко, И.М. Ильинский, С.Г. Кара-Мурза, Л.В. Мардахаев, Н.А. Нарочницкая, В.А. Разумный, И.А. Панарин, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, О.И. Тарасова, Э. Тоффлер, М.В. Шакурова);

– «варваризацию» культуры, гедонизацию сознания молодежи, иллюзорность восприятия мира молодыми людьми (А.С. Ахиезер, В.С. Библер, Г. Дебор, А.Г. Дугин, М.С. Каган, В.А. Караковский, Д.С. Лихачев, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин, В.А. Разумный, Е.А. Репринцева, В.М. Розин, О.И. Тарасова);

– сокращение коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднение тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Н.М. Борытко, А.П. Бредихин, С.Л. Герасименко, М.А. Ларина, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, С.М. Салов, В.А. Слостёнин, Н.Н. Сучкина и др.);

– «омассовление» социального воспитания школьников и студентов, камуфлирование множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасное снижение качества нравственной воспитанности молодежи (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, И.Ф. Исаев, Л.В. Мардахаев, П.Н. Осипов, А.Г. Пашков, М.М. Плоткин, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.А. Слостёнин, А.Н. Ходусов, М.В. Шакурова);

– размывание социально-нравственных норм, порождающее социальную дезориентацию юношества, выхолащивающее представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Е.Л. Башманова, Е.П. Белозерцев, Н.М. Борытко, Б.З. Вульф, О.В. Долженко, А.С. Запесоцкий, С.Н. Иконникова, В.В. Краевский, В.М. Меньшиков, И.Ф. Исаев, В.И. Панов, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, Л.М. Рышкова, Н.Л. Селиванова, М.В. Шакурова и др.).

¹ См.: Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2 (18). С. 32.

Преодоление или хотя бы минимизация этих тенденций может и должна составлять важный аспект деятельности образовательных учреждений, социального и профессионального воспитания будущих граждан России.

Не в меньшей степени озабоченность и тревогу в нравственном облике современного юношества вызывают тенденции:

- доминирования личностного над общественным;
- индивидуализации человеческого бытия;
- локализации духовных интересов молодежи;
- примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности;
- сокращения интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия;
- обеднения содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм этноса;
- выхолащивания тематики и содержания межличностного общения.

Все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия личности в сознании молодого человека.

Этому способствуют и снижение уровня социально-нравственной, эмоциональной отзывчивости студентов, опыта рефлексии своих поступков, эмоционально-волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, способности к волевому напряжению, сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности.

Эти тенденции объективно осложняют эффективность процесса социально-нравственного воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию личностного и профессионального роста, снижают интерес молодежи к осуществляемым в стране процессам социально-экономической модернизации.

Результаты наших исследований показывают, что в сознании юношества происходит драматичное и весьма опасное «раздвоение сознания»: с одной стороны, молодые люди сохраняют понимание традиционной морали, ее норм и регулятивов, а с другой, становятся «пленниками» новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Томаса Гоббса (XVII век): «*Homo homini lupus est*»... Таким образом, *социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия, эгоизация сознания становятся устойчивыми чертами жизни современной молодежи*. Эти явления не были типичны для русского мира, они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению. Эти тенденции проявляются во многих областях жизнедеятельности школьников и студентов, и не только в сфере учебы, производственных практик, общественно полезного труда, но и, в не меньшей степени, – в сфере досуга, творчества, свободного общения.

Об опасности этой нравственной деформации морального сознания молодежи предупреждает А.В. Репринцев: «Дуализм сознания – опасное социально-нравственное явление: с одной стороны, человек хорошо знает, как должно себя вести, на какие нормы и ценности следует ориентироваться, но, с другой стороны, социальная действительность не дает примеров, образцов такого поведения, а предлагает прямо противоположные варианты выбора нормативов социального поведения. Внутреннее противоречие между “хочу – могу – надо – должен” порождает опасный тип человека – человека-конформиста, подлеца, социального негодяя,

а впоследствии – предателя, готового ради личной выгоды идти на любые, самые безнравственные способы достижения собственной цели. Для такого человека “все средства хороши”, “цель оправдывает средства”... Это типичный манкурт, маргинал, утративший свою социальность, свою внутреннюю сопряженность с культурой и миром, ориентирующийся только на внутреннее “я”, только на удовлетворение своих личных потребностей и интересов.

Такое внутреннее ощущение самоизолированности от социальной среды, от общества неизбежно порождает доминирование личного над общественным, индивидуального над социальным. Становится совершенно очевидным: “не я – для общества, а общество – для меня”; важно “не наше, а мое”, не коллективное, а индивидуальное становится смыслом и нормой социального бытия индивида»¹.

Наши эмпирические материалы дают основание говорить о том, что в среде современного юношества существенно велика доля тех, кто для достижения своих личных целей готов использовать любые средства: около 82 % молодых людей открыто заявляют, что «готовы пойти на подкуп, дачу взятки» ради получения работы или каких-либо преимуществ, а 86 % признаются, что не откажутся от получения взятки. Это означает, что молодые люди уже признают универсальность такого средства решения любых социальных проблем, как взятка. Это означает, что их моральное сознание уже деформировано реалиями современного социума. Это означает, что в их жизненном опыте уже есть примеры (вероятно, не только родительские) решения личных или семейных проблем с помощью взятки.

Одной из причин этого является *разрушение коллективистских начал в жизни общества*, что делает непрозрачными отношения работника и работодателя, гражданина и власти, чиновников, держателей полномочий, от которых зависит решение личных проблем отдельного человека. Коррупцированное поведение неизбежно становится единственно возможным способом решения индивидом своих личных, внутренних, жизненных проблем. В этой связи надо отчетливо понимать, что «коррупцированность порождается невнятиностью общественной морали, не осуждающей, а, наоборот, одобряющей рост материального благополучия и доходов человека, связывая его с успешностью его личных инициатив, предприимчивостью, способностью ставить перед собой цель и уверено к ней идти.

Более того, беседы с молодыми людьми показывают, что они вполне серьезно размышляют о возможности своего вхождения в перспективе в «высшее общество», наиболее выразительными представителями которого, по их мнению, являются те, «кто сегодня имеет восемь магазинов»... Так они чаще всего оценивают социальный успех, именно уровень материального богатства оказывается определяющим с точки зрения социальной значимости личности, ее социального статуса в обществе. Вот он, момент истины! Вот цель и социальный эталон, к которым можно и должно стремиться!»².

Не менее опасна тенденция «игроизации» жизни, восприятия ее как бесконечный «мыльный сериал», как театральный спектакль – с актерским перевоплощением, с условными обстоятельствами, с бутафорскими декорациями... «Игрои-

¹ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психол.-пед. поиск. 2009. № 3 (11). С. 71–80.

² Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура ... С. 77.

зация» жизни, превращение ее в некую иллюзию, грезу, «виртуальную реальность» порождают выхолащивание социально-ценностных смыслов повседневного бытия человека, что ведет за собой и обесценивание ценностно-смыслового содержания культуры, всей человеческой жизни. Как здесь не упомянуть русское издание знаменитой работы французского мыслителя Г. Дебора «Общество спектакля», в которой философ констатирует появление «новой» реальности, искаженно воспроизводящей жизненные смыслы и ценности. Дебор пишет: «Спектакль нельзя понимать ни как искажение видимого мира, ни как продукт технологии массового внедрения образов. Скорее, это мировоззрение, *Weltanschauung*, реализовавшееся в действительности, облекшееся плотью материального. Это видение мира, вдруг ставшее объективным»¹.

Названные негативные тенденции и явления в состоянии современного морального сознания общества необходимо преодолевать, формируя нравственную культуру молодежи, ответственность юных граждан за свою страну, ее будущее, за облик мира, в котором им предстоит жить и трудиться. Каждый человеческий поступок, каждый акт общения подразумевает, что человек способен осознавать внутреннюю нравственную основу своих действий, соотносить их с представлением о добре и зле, о должном и справедливом, подчинять их голосу собственной совести. Моральное сознание – *человеческое* сознание с его внутренними механизмами, смысловым и ценностным содержанием, облаченными в форму моральных норм и правил, нравственных табу и самоограничений, этических понятий и определений. Оно рассматривает явления и поступки людей не в плане их причинной обусловленности (почему человек сделал что-либо), а со стороны их достоинства, общественной ценности. Моральное сознание позволяет оценивать действия людей и общественные явления, помогает личности осуществить выбор между добром и злом, честью и бесчестьем, справедливостью и несправедливостью... И каждый такой выбор человек делает в силу интернализованного им представления о должном, о норме. Совокупность моральных норм, запретов и требований, регулирующих человеческую деятельность и поведение, составляет содержательную основу не только морального сознания общества, но и всего нравственного воспитания молодежи.

В интернетовском Гайдпарке опубликованы любопытные данные, иллюстрирующие состояние нравственной культуры современных россиян, наглядно подтверждающие нарастающую деструкцию общественной морали. Один из гайдпаркеров написал о том, что прослушал беседу ведущих радиостанции «Серебряный дождь» с режиссером порнофильмов. Беседующие себя не стесняли ни в рассуждениях, ни в терминологии, несмотря на то, что среди ведущих была и женщина. В общем, никто стыда не испытывал. Вот автор заметки в Гайдпарке и задумался, а нужны ли современному человеку такие качества, как стыд и совесть. Может быть, стыд и совесть – рудименты прошлого? И только мешают современным людям жить – свободно, творчески, радостно?² Просвещенные и интеллигентные завсегдатаи Гайдпарка откровенно ответили задумчивому слушателю «Серебряного дождя»: «Без стыда и совести человек превращается в животное» (56 %), «Стыд и совесть – признаки ханжества» (32 %), «Стыдятся и совестью те, кто не готов принимать правду жизни» (41 %), «Стыд и совесть при-

¹ Дебор Г. Общество спектакля. М. : Опустошитель, 2012. С. 89.

² <http://guidepark.ru/community/1578/content/1425878>

крывают лицемерие» (60 %). Вот так! Значит, наступил «конец морали», «конец культуры»? Тогда – все позволено, тогда – нет и не может быть никаких ограничений, норм, отклонений?

В этом контексте любопытно посмотреть на жизненные девизы современного юношества, фиксирующие те же процессы нарастания социального эгоизма, аномии, обособления, отторжения межпоколенческих связей. На протяжении 2002–2012 годов мы регулярно проводим анализ жизненных девизов старшеклассников и студентов, выражающих социальную позицию, жизненное кредо молодежи. Приведем наиболее типичные из них: «Куй, пока горячо!», «После меня – хоть потоп...», «Веселись – живем один раз!», «Не имей сто друзей, а имей сто рублей», «У кого деньги – у того и сила!», «Живи для себя!», «Кто не работает – тот ест!», «Работой сыт не будешь», «Не в деньгах счастье, а в их количестве», «Работа дураков любит», «Красиво жить не запретишь», «Своя рубашка ближе к телу», «Скупость – не глупость», «Кто смел – тот и съел», «Ни на кого не надейся!», «Никому не верь!», «Все люди – звери!», «Живем один раз!», «Никогда ни о чем не жалеи!», «Жизнь коротка – надо успеть получить от жизни все!», «Все средства хороши», «Моя хата с краю...», «Прежде всего – ты, а потом уже – все остальные», «Живи одним днем», «Мне хорошо – и это главное!», «Надо жить легко и беззаботно!», «Не парься!», «Наслаждайся, пока молод!»... Этот ряд можно было бы и продолжить, но общий вектор эволюции морального сознания юношества и так очевиден: в нем явно просматриваются акцент на собственное «я», нарастание индивидуализма, доминирование индивидуального над социальным, ощутимая утрата внешних регламентирующих рамок общественно одобряемого поведения, растущая власть денег и грубой физической силы, стремление к обособлению от внешней среды, ориентация на «красивую жизнь» без выраженного стремления достичь такую «красоту» собственным трудом, установка на социальный эгоизм, индивидуализм, отчуждение, обособленное существование молодых людей в социальном пространстве, на легковесное, беззаботное отношение к жизни.

Суть регулятивных возможностей морали сводится к единству индивидуальной и общественной оценок этических требований. При этом противоречия в оценках (свойственные критическим, переходным периодам) способны стать условием нормотворчества и усиления компенсаторно-регулирующей роли иных форм общественного сознания, например, политики или права. Степень различности оценок обратно пропорционально связана с уровнем внутренней убежденности индивида в принятии и практической реализации требований. «Общество может принудить человека поступать определенным образом, но вынужденный поступок не отражает моральный облик этого человека. Моральным поступок будет в том случае, когда человек убежден сам в необходимости поступить именно так»¹.

Моральный способ регуляции обладает существенной спецификой, отличающей его от других (правовых, административных и пр.): во-первых, он не нуждается ни в каких учреждениях, карательных органах и т.д.; во-вторых, моральное регулирование предполагает усвоение индивидами соответствующих норм

¹ Арсеньев А.С. Философско-психологические проблемы развития образования. М. : Педагогика, 1981. С. 13.

и принципов поведения в обществе. Иначе говоря, действенность моральных требований определяется внутренним убеждением отдельного человека. Моральное сознание одновременно является и наиболее надежным и в то же время сложно формируемым. Всякая мораль социально и исторически обусловлена. Ее конкретный облик в ту или иную эпоху определяется многими факторами: типом материального производства, характером социального расслоения, состоянием государственно-правовой регуляции и т.д. Значительное влияние на сущность моральной системы оказывает идеология общества. Мораль предполагает единство морального сознания и нравственных отношений, причем первое включает соответствующие знания о требованиях, а второе – их практическую реализацию в нормативных представлениях людей. В какие-то времена существенное значение приобретают моральные идеалы, взгляды, теории, в другие – моральные общественные отношения становятся стимулом для их возникновения и развития. Изменения экономических отношений и, как следствие, локальное или принципиальное изменение идеологии являются фундаментом для изменений моральных отношений и морального сознания.

Так или иначе, мораль является мощнейшим регулятором, который не только упорядочивает социальную сферу жизни общества, но и оказывает огромное влияние на функционирование других форм общественного сознания. Такая роль морали объясняется тем, что в культуре человеческого сообщества сформировался механизм овладения знаниями о ее требованиях, который делает их неизменным внутренним достоянием каждого психически полноценного человека, включенного в процесс нравственного воспитания и социализации. Доктора философских наук В.А. Блюмкин предложил модель поэтапного морального развития в зависимости от смены способов регулирования нравственного поведения (от внешних – к внутренним). Вначале в личности складывается уровень элементарной моральности, включающий доброжелательность, сочувствие, сострадание, взаимопомощь. Усвоение азов нравственности происходит путем подражания, копирования ребенком поведения взрослых и сверстников, а также через прямое внушение. На следующем уровне личность в своем моральном поведении еще ориентируется вовне, но развиваются и приобретают все большее значение внутренние побуждения: чувство стыда, честность и т.д. Итогом развития выступает уровень моральной саморегуляции, когда человек совершает нравственные поступки не потому, что его похвалят или осудят, а потому, что нравственное поведение стало для него субъективно значимой, устойчивой нормой жизни. Такое поведение предполагает бескорыстие, ответственность и совесть.

В личностном моральном развитии отражен процесс перехода от репродуктивно-моральных действий к собственно нравственным. Первые включают те общественно ценные, «правильные», одобряемые поступки, которые, хотя и совершаются добровольно, согласно личному моральному выбору, однако не отличаются достаточно глубокой осознанностью. Их побуждают и регулируют обычно не собственные убеждения, а некритически (репродуктивно) усвоенные моральные взгляды и образцы поведения окружающих. Сбои функционирования системы морального регулирования могут выражаться в аморальных и репродуктивно-безнравственных поступках. Первые являются антиподом собственно нравственных действий, включая поступки злонамеренные, осознанно совершенные вопреки хорошо известным требованиям. Репродуктивно-безнравственные действия

составляют необдуманные проступки, совершаемые под влиянием условий внешней социокультурной среды. Они подразделяются на подражательно-конформные (возникшие в результате прямого заимствования безнравственных действий) и внушенные (основанные на подверженности влиянию безнравственных лиц).

«Здесь возникают вполне закономерные вопросы о том, что есть норма и что является отклонением в социальном развитии человека, каким образом институты социализации могут влиять на освоение социально одобряемых способов поведения и отношений личности. Норма – это то, что типично, общепринято, что соответствует доминирующим общественным представлениям о должном в социальном поведении индивида и его отношениях с людьми. Норма – это и есть стандарт одобряемого поведения человека. Если этот стандарт подвергается деформации, искажению, если его понятия расплывчаты, тогда возникает дезориентация личности в социальном пространстве и исчезают внятные границы долженствования, определяющие нравственную и гражданскую позиции человека в системе социальных связей»¹.

В этой связи нельзя не согласиться с мнением А.В. Репринцева, утверждающего, что «доминирование внешних причин закономерно ведет к формированию социально дезориентированной личности с весьма расплывчатой картиной социальной действительности, размытостью системы ценностей и норм, регламентирующих общественно одобряемое поведение и отношения индивида, субъективным взглядом на мир, в котором нет внятных очертаний социально типичного, этнически традиционного нравственного эталона, с которым входящий в жизнь молодой человек мог бы соотносить свое собственное поведение, адекватно оценивать его, выстраивать логику строительства своей социальной и профессиональной биографии. Разрушение всей системы смысложизненных и нравственных координат неизбежно приводит к социальной дезориентации личности, потере ею духовно-нравственной основы, утрате “морального стержня”, удерживающего человека в рамках сложившихся общественных стандартов поведения»².

Разумеется, было бы наивно на каждую негативную тенденцию в развитии общественной морали предлагать систему мер, разрабатывать «план» и «программу преодоления деструктивной тенденции». Надо просто хорошо воспитывать детей, надо предлагать им действительно достойные образцы нравственного поведения и отношений. Думается, что задача сохранения национальной культуры, целостности и независимости Отечества требует решительных и неотложных мер, связанных с укреплением общественной морали, интеграцией усилий всех субъектов, способных обеспечить целенаправленные социально-педагогические влияния на сознание, чувства и поведение вступающего в жизнь поколения, ориентируя его на истинно нравственные ценности и смыслы, формируя устойчивые навыки творения добра и красоты в окружающем мире. С этой целью необходимо предпринять ряд мер, от которых зависит состояние нравственной культуры молодежи, равно как и состояние общественной морали:

– первое – сохранение института семьи и брака, пропаганда здорового образа жизни, формирование в общественном сознании культа семьи и семьянина.

¹ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура ... С. 72 ; см. также: Розин В.М. Девиантная и нормальная личность. Различение и демаркация. Гамбург : LAMBERT Academic Publishing, 2010.

² Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура ... С. 73.

Необходимо всемерно пропагандировать опыт семейного воспитания, всячески поощрять семейный досуг, семейный туризм, совместный семейный труд;

– второе – интенсификация межпоколенного взаимодействия, обеспечение условий для его продуктивности, для естественной ретрансляции совокупного социокультурного опыта этноса вступающим в жизнь поколениям молодежи;

– третье – ретрансляция подлинной национальной культуры и национальной истории, ее героизация с акцентом на «вечных» ценностях и смыслах национальной культуры (через призму истории малой родины, истории семьи и рода);

– четвертое – всемерная интеграция детей и подростков в единую социальную общность, восстановление идей и принципов коллективного воспитания как одной из важнейших традиций русской национальной культуры;

– пятое – целенаправленное формирование в детях и подростках этнокультурной идентичности, гордости за свою этническую принадлежность, освоение и соблюдение национальных культурных традиций и обычаев;

– шестое – пропаганда средствами социально-педагогической деятельности и через СМИ традиций и норм национальной культуры, формирование уважительного отношения к национальной истории;

– седьмое – восстановление ценности семьи, материнства, отцовства;

– восьмое – восстановление социально-нравственной ценности общественно полезного труда, творимого личностью общественного блага, общественное признание заслуг человека труда;

– девятое – восстановление ценности воинства, воинской доблести, воинской славы, мужества, героизма, самопожертвования; активная пропаганда примеров подлинного воинского мужества и героизма, совершаемых современниками;

– десятое – восстановление ценности гражданственности и патриотизма, бескорыстного служения Отечеству.

Когда-то Ю.М. Лотман произнес очень точную фразу: «Культура начинается с запретов». Табуированные формы общественной морали препятствуют разрушению социальности этноса, обеспечивая воспроизводство неписаных границ должного, формируют поле социально одобряемого поведения, пространство гарантированной нравственности в проявлениях людей. Такие границы задают условные рамки, выход за которые всегда осуждался обществом, получал его негативную оценку. Отсюда рождалось представление о том, что «можно», а чего «нельзя»... Отсюда рождалась социальность личности, позволявшая ей не только считать себя частью целого – этноса, но и обособляться от общества, выражая и сохраняя свою индивидуальность. В этом процессе участвовал весь спектр личностных способностей, качеств, проявлений, свойств. Как отмечали Б.З. Вульф и В.Д. Иванов, «социальность – это культура мышления и культура чувств, культура духовной жизни и культура поведения. Именно социальность не только отличает человека от животного, но и делает его Человеком; с этой точки зрения она выступает наиболее общим признаком общечеловеческого. Образование Человека – результат его социального воспроизводства – и есть творение и самотворение его социальности»¹.

Почему так опасна деструкция морального сознания, происходящая в современном российском обществе? Почему она так тревожит сегодня тех, кто занимается социальным воспитанием юношества? Ответ очевиден. Просчеты в социально-нравственном воспитании сегодня обернутся – уже в обозримом буду-

¹ Вульф Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. М. : УРАО, 1999. С. 9.

щем! – неизбежным разрушением всей социальности человека, всей системы его смысложизненных координат, падением в бездну всех табуированных норм и границ социально одобряемого поведения и отношений. Человек в этом случае превратится в животное, станет хищником, у которого останутся лишь несколько внутренних регуляторов поведения – голод, инстинкт размножения... Вернуть человеку человеческое может только соблюдаемая всеми, одинаково значимая для всех, признаваемая всеми членами социума общественная мораль.

Список использованной литературы

1. Анчел, Е. Этнос и история [Текст]. – М. : Мысль, 1988.
2. Арсеньев, А.С. Философско-психологические проблемы развития образования [Текст]. – М. : Педагогика, 1981.
3. Багин, А. Что для Вас значит совесть? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gidepark.ru/user/1666601904/poll/53567>
4. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
5. Булатников, И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ссузов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 4 (16).
6. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17).
7. Булатников, И.Е. Социально-психологические основы развития ответственного отношения будущего специалиста транспорта к профессиональной деятельности [Текст] // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 2.
8. Вульф, Б.З. Основы педагогики [Текст] / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М. : УРАО, 1999.
9. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения [Текст] / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М., 1993.
10. Дебор, Г. Общество спектакля [Текст]. – М. : Опустошитель, 2012. – 180 с.
11. Дробницкий, О.Г. Понятие морали [Текст]. – М., 1974.
12. Кон, И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива [Текст]. – М., 1977.
13. Лотман, Ю.М. О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры [Текст] // Тез. докл. IV Летней шк. по вторичным моделирующим системам. – Тарту, 1970.
14. Оссовская, М. Рыцарь и буржуа. Исследования по истории морали [Текст]. – М. : Прогресс, 1987.
15. Панарин, А.С. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера [Текст] // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста : сб. – М. : АСТ ; Ермак, 2004.
16. Панарин, А.С. Реванш истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке [Текст]. – М. : Логос, 1998.
17. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–80.
18. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.

19. Розин, В.М. Девиантная и нормальная личность. Различение и демаркация [Текст]. – Гамбург : LAMBERT Academic Publishing, 2010. – 119 с.
20. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. : МПСИ, 2007.
21. Хабермас, Ю. О субъекте истории. Краткие замечания по поводу ложных перспектив [Текст] // Философия истории. – М., 1995.



Дошкольное образование

Л.Н. Волошина

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На основе компетентностного подхода рассматривается процесс модернизации дошкольного образования, обеспечение его преемственности с начальным образованием. Анализируются современные образовательные стандарты, компетенции, на которых выстраиваются логика дошкольного образования и понимание его качественных результатов.

система дошкольного образования, государственный образовательный стандарт, компетентностный подход, качество дошкольного образования.

Социально-экономические преобразования, произошедшие в российском обществе в конце XX века, привели к серьезным изменениям в системе образования в целом и в дошкольном его звене в частности. Смена парадигмы образования, переоценка его концептуальных основ, переосмысление целей, задач и содержания образования дошкольников нашли свое выражение в переходе к лично-ориентированной модели работы с детьми. Педагогическая общественность стала ориентироваться на реализацию принципов гуманистической педагогики, лично-ориентированного стиля общения с детьми, природосообразности воспитания, сотрудничества. Изменения коснулись как организационного, так и содержательного аспектов дошкольного образования. На первый план в дошкольном образовании выдвигается развивающая функция, обеспечивающая становление личности ребенка, формирование духовных и общечеловеческих ценностей, а также способностей и компетенций.

Приоритетами государственной политики в области дошкольного образования являются:

- разработка и реализация системных мер по обеспечению конституционных гарантий бесплатности и общедоступности дошкольного образования;
- разработка государственных требований к содержанию и условиям реализации образовательной программы дошкольного образования;
- обновление санитарно-эпидемиологических правил и нормативов деятельности дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и групп различной направленности;

– разработка и реализация муниципальных и региональных программ реструктуризации сети ДООУ с учетом современных целей и задач системы дошкольного образования;

– увеличение бюджетных расходов на развитие государственно-общественного образования.

Система дошкольного образования сегодня представляет собой многофункциональную вариативную сеть дошкольных образовательных учреждений, ориентированную на потребности общества и семьи и представляющую разнообразный спектр образовательных услуг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка.

Сформировались разнообразные виды дошкольных учреждений: детские сады присмотра и оздоровления, компенсирующего вида, общеразвивающего вида с приоритетными направлениями физического, художественно-эстетического, познавательного и прочего развития, образовательные учреждения «начальная школа – детский сад», детские сады комбинированного вида, группы кратковременного пребывания детей в детском саду и других учреждениях.

Значительно возросла наукоемкость педагогического труда в дошкольном образовании. Педагогические коллективы дошкольных учреждений осуществляют самостоятельное проектирование основной образовательной программы, создают собственные модели организации образовательного процесса и жизнедеятельности детей, реализуют право выбора примерной образовательной программы, педагогических технологий.

На смену учебной модели организации образовательного процесса, когда основной формой обучения были специально организованные занятия в дошкольных учреждениях, пришли комплексно-тематическая и предметно-средовая модели. Предполагается, что их реализация обеспечит полноту жизни для всех субъектов образовательного процесса – детей, родителей, педагогов, сделает образовательный процесс увлекательным и будет способствовать интеграции образовательных областей.

Сегодня всем очевидно, что перспективы развития дошкольного образования в XXI веке тесно взаимосвязаны с использованием регионального компонента образовательной программы, который является богатейшим духовным и интеллектуальным ресурсом.

Введение регионального компонента в государственные требования к содержанию основной образовательной программы дошкольного образования следует рассматривать как дополнение и расширение ее федерального компонента, обеспечивающие полноценное развитие личности ребенка.

Надо признать, что для педагогических коллективов ДООУ проектирование образовательных программ – задача достаточно сложная. Ее решение сопровождается дискуссиями, поисками оптимальных вариантов. Отметим, что деятельность по разработке образовательной программы необходимо строить осмысленно, рефлексивно. Важно определить специфику содержания, единые подходы и особенности организации образовательного процесса с учетом региональных, национально-демографических, социально-культурных, климатических условий. При этом образовательная программа в дошкольном учреждении должна охватывать не только обучение, но и все прочие моменты жизнедеятельности детей и все образовательные области, учитывать ведущие виды детской деятельности.

Позитивным содержательным изменениям в сфере дошкольного образования способствовало в первую очередь появление новой Концепции дошкольного воспитания¹.

В Концепции впервые провозглашена идея самоценности дошкольного периода детства, который исключительно важен для развития ребенка сам по себе, а не просто как «этап подготовки к будущей жизни» – к школе. Только отношение к детству как к самоценному времени жизни делает детей в будущем полноценными школьниками, рождает такие долго действующие качества личности, которые дают возможность шагнуть за пределы детства.

Изменения привели в первую очередь к таким позитивным результатам:

- уход от единообразия видов учреждений и программ, от жесткой регламентации видов деятельности;
- расширение организационно-правовых форм дошкольных образовательных учреждений, появление ДОУ государственных, автономных, муниципальных, негосударственных;
- предоставление родителям и педагогам возможности выбора образовательных маршрутов, становление рынка образовательных услуг;
- усиление автономности детских садов, развитие творческого потенциала личности субъектов дошкольного образования.

Однако в настоящее время сложившаяся система дошкольного образования не в полной мере удовлетворяет ряд общественных потребностей, а именно:

- сохранение психического и физического здоровья ребенка;
- получение качественного образования детьми из неблагополучных семей и малообеспеченных слоев населения;
- снижение возрастной границы приема ребенка в ДОУ;
- расширение возрастной границы перехода ребенка в школу (6,6 – 8 лет);
- обеспечение гибкого графика работы детских садов.

Идеи Концепции дошкольного воспитания нашли свое отражение в появившейся 14 лет спустя, в 2003 году, Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)².

В разработке последней Концепции принимали участие специалисты двух уровней образования – дошкольного и начального общего. При всех существующих разногласиях, диаметрально противоположных взглядах и суждениях по вопросу построения преемственности между образовательными программами дошкольного и начального общего образования разработчики концепции определили цели и задачи, приоритетные для этих ступеней образования. В Концепции подчеркивается недопустимость искусственной акселерации развития ребенка, излишнего увлечения школьными технологиями, а также игнорирования или недооценки игровой деятельности в дошкольный период детства.

Отмечается, что подготовка ребенка к школе не должна рассматриваться как раннее изучение программы 1-го класса, призванной сформировать у дошкольника узкопредметные знания и умения. Однако последнее нововведение Минобразования и науки России, связанное с «предшкольным» образованием, снова нацеливает

¹ Одобрена коллегией Госкомитета по народному образованию 16.06.1989, № 7/1.

² Одобрена и утверждена Федеральным координационным советом по общему образованию Минобразования РФ 17.06.2003.

дошкольные учреждения на удовлетворение требований родителей и школы, побуждает заниматься интенсивной подготовкой детей к школе начиная с 5 лет, используя дидактические материалы школьного типа (прописи, тетради и т.д.).

Отмечая бесспорно позитивную роль Концепции содержания непрерывного образования в построении преемственности между образовательными программами дошкольного и начального общего образования, следует, к сожалению, признать, что пока не удается снять остроту проблемы выравнивания стартовых возможностей детей при их поступлении в первый класс.

Главным ориентиром развития современной системы дошкольного образования является его качество. Разработаны механизмы, регулирующие качество, государственные стандарты, критерии оценки деятельности дошкольных учреждений. Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования охватывают такие сферы, как кадровое, материально-техническое, учебно-материальное, медико-социальное, информационно-методическое, психолого-педагогическое и финансовое обеспечение. Результатом реализации этих требований является высокое качество дошкольного образования, его открытость, доступность, привлекательность.

Качество дошкольного образования определяется, с одной стороны, предоставлением возможности выбора для ребенка индивидуального «образовательного маршрута» на основе разнообразия содержания, форм и методов работы с детьми; обеспечения социальной защиты ребенка от некомпетентных педагогических воздействий; гарантии достижения каждым ребенком минимально необходимого уровня подготовки для успешного обучения в начальной школе.

С другой стороны, качество дошкольного образования следует рассматривать как обобщенную меру эффективности деятельности ДООУ, проявляющуюся в гарантии такого уровня предоставляемых им образовательных услуг, который удовлетворяет ожиданиям и запросам потребителей и соответствует государственным нормативам.

Соответствие качества дошкольного образования требованиям общества и времени определяется по следующим показателям:

- возможность удовлетворения потребности семьи и ребенка в услугах ДООУ;
- выбор образовательных программ, ориентированных на сохранение самости дошкольного детства;
- готовность детского сада к сохранению здоровья ребенка, обеспечению необходимой коррекции недостатков его развития;
- рост профессионального мастерства педагогических кадров ДООУ.

Однако надо признать, что в настоящий период нет единого подхода к параметрам, критериям и показателям, по которым можно было бы определить качество и результаты дошкольного образования.

К существующим можно отнести:

- показатели личностного развития ребенка – креативность, мотивация, произвольность, любознательность, смекалка, степень нравственной развитости и т.д.;
- уровень готовности ребенка к школе;
- психолого-педагогические условия развития ребенка в ДООУ;
- изменение профессиональной компетентности педагога и его отношения к работе.

Первые три из приведенных позиций и являются показателями компетентности дошкольников.

Дошкольное образование, являясь первой ступенью системы непрерывного образования, должно строиться в соответствии с общей идеологией модернизации общего образования России. Основным результатом деятельности образовательного учреждения на современном этапе становится не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей. Следовательно, при сохранении своеобразности, ценностей дошкольного периода образовательная траектория должна быть направлена на формирование ключевых компетентностей.

Освоение первичных представлений о мире, социального опыта, важнейших элементов художественной, физической и народной культуры осуществляется в период дошкольного детства, что позволяет говорить о возможности формирования начальных ключевых и допредметных компетентностей. Это подтверждает высказывание известного американского писателя Роберта Фулгхама «Все, что мне нужно действительно знать о том, как жить, что делать и как быть, я узнал в детском саду. Уверяю Вас, что и Вы – тоже...»

Компетентностный подход в сфере дошкольного образования – новое явление для отечественной дидактики, которое связывается с другой актуальной проблемой – качеством образования. Компетентность как базисная характеристика личности представлена в образовательных программах нового поколения для дошкольных учреждений – таких, как «Истоки», «От рождения до школы», «Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста».

При этом педагогам дошкольного образования необходимо учесть, что компетентность есть результат не только образования, но и влияния семьи, социума, культуры и самого субъекта.

Проявление начальных компетентностей в разных видах деятельности и поведения позволяет определить готовность перехода ребенка старшего дошкольного возраста к следующему этапу – школьному образованию.

В системе начальных компетентностей ребенка можно выделить начальные ключевые и начальные специальные (допредметные) компетентности.

Начальные ключевые компетентности многомерны, в них представлены результаты личного опыта ребенка во всем его многообразии (отношения, знания, умения, творчество, субкультура).

В структуре начальных ключевых компетентностей выделяются начальная здоровьесберегающая, личностно-социальная и учебно-познавательная компетентности.

Специальную готовность ребенка к переходу к школьному образованию обеспечивают начальные специальные (допредметные) компетентности, содержание которых определяется учебными предметами. В структуре названных компетентностей ориентировочно можно выделить начальную речевую, литературную, математическую, экологическую и художественную компетентности.

Становление начальных ключевых и начальных специальных (допредметных) компетентностей можно рассматривать как условие естественного, бесстрессового перехода ребенка на ступень начального общего образования.

Таким образом, новые тенденции развития дошкольного образования основываются на принципах вариативности, открытости, культуросообразности,

индивидуализации, на единстве образовательных и развивающих целей и задач, на познании мира через интересующие дошкольника виды деятельности, на внедрении системы менеджмента качества. Все это в целом должно обеспечить полноценное проживание ребенком периода дошкольного детства.

Список использованной литературы

1. Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Текст] : приказ Минобрнауки РФ от 20.07.2011 № 2151.
2. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М. : Мозаика-синтез, 2010. – 304 с.
3. Программа «Истоки»: базис развития ребенка-дошкольника [Текст] / сост. Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова [и др.] ; науч. ред. Л.А. Парамонова [и др.]. – М. : Просвещение, 2003. – 335 с.
4. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Текст] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655.

А.К. Воловик, А.А. Романов

ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОРРЕКЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье анализируется проект Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» на предмет перспектив развития дошкольного образования, а также повышения уровня преподавания иностранных языков. Авторы поднимают вопрос о возможности преподавания иностранного языка дошкольникам на принципах второго языка, а не иностранного, как это практикуется в настоящее время.

Государственная программа РФ, развитие образования, дошкольное обучение и воспитание, раннее обучение иностранным языкам, второй иностранный язык, технология обучения иностранным языкам, концепция дошкольного образования.

Дошкольное образование в последние годы находится под особым вниманием специалистов разных стран, и связано это с тем фактом, что раннее развитие детей способствует более продуктивному усвоению ими усложняющихся школьных программ, облегчает восприятие возрастающих объемов информации, помогает социализироваться в поликультурной среде. Исследования первых лет жизни ребенка свидетельствуют, что этот период является определяющим для его дальнейшего интеллектуального развития, закладывает основы его личности.

Дошкольное образование в Великобритании, например, в соответствии с законом об образовании этой страны 2002 года стало частью национальной образова-

тельной программы, основная ступень которой начинается в возрасте 3 лет и продолжается до тех пор, пока дети пойдут в первый класс начальной школы¹.

Во Франции среди образовательных реформ последних лет – и динамичное развитие сети детских садов (*ecoles maternelles*). Хотя дошкольное образование в стране и является факультативным, Франция стремится к тому, чтобы все дети с 4–5 лет были охвачены дошкольным образованием. При этом оно является добровольным и бесплатным. Подавляющее большинство родителей определяют своих малышей в детские сады уже с 2–3-летнего возраста. Несмотря на то, что дошкольное образование во Франции часто критикуют за излишний академизм и жесткую дисциплину, французская система материнских школ является одним из лучших примеров дошкольного образования в Европе².

В Германии детские сады не входят в систему обязательного образования и принимают детей в возрасте от 3 до 6 лет, до того, как они пойдут в школу. Но и здесь воспитатели широко практикуют доступные естественно-научные эксперименты на занятиях, где дети знакомятся с различными состояниями веществ, делают первые шаги в понимании физических процессов и получают первые навыки абстрактного мышления³.

В Италии система дошкольного образования представлена яслями и детским садом. Они с начала 70-х годов XX столетия входят в систему государственных образовательных учреждений. Для яслей основными задачами определены общение малышей с окружающими и воспитание. Дети посещают ясли с шести месяцев и до трех лет. Итальянские детские сады (*La Scuola Materna*) работают с детьми от 3 до 6 лет. Посещение детского сада не является обязательным. Развитие творческих способностей ребенка, познание и ощущение мира, религиозное и нравственное воспитание – основные задачи детского сада в Италии. Поскольку в этой стране при поступлении в начальную школу от детей не требуют особых знаний и умений, то систематических образовательных программ в детском саду не существует.

Одним из первых шагов нынешнего руководства Министерства образования РФ стала разработка новой программы развития образования, рассчитанная на 2013–2020 годы⁴. Данная программа распространяется на все уровни отрасли, но на этот раз в документе весьма обстоятельно проработан и представлен этап дошкольного образования с широкой сетью яслей для малышей до 3 лет и полным охватом дошкольной подготовкой абсолютно всех детей в детских садах разных типов. В настоящее время, согласно указанному документу, «...по показателю охвата детей дошкольным образованием Россия соответствует средним значениям по странам ОЭСР»⁵. (ОЭСР – страны Организации экономического сотрудничества и развития. – *А.В., А.Р.*). При этом «Россия уступает ведущим европейским странам по масштабам развития системы сопровождения детей раннего возраста»⁶.

¹ См.: Vernon S. Teaching ESL Preschool. Ideas and Tips for Successful Classes. URL : http://www.teachingenglishgames.com/Articles/Teaching_ESL_Preschool_Ideas_and_Tips_for_Successful_Classes.htm

² См.: Мейвогель Р. Дошкольное и детское воспитание в Европе // Обруч. 1998. № 5. С. 4–6.

³ См.: <http://www.evropa.org.ua/edu/6.htm>

⁴ Развитие образования на 2013–2020 годы : Государственная программа Российской Федерации (проект).

⁵ Там же. С. 9.

⁶ Там же.

Новая программа развития образования в нашей стране признает, что по динамике доступности отдельных секторов, важных для удовлетворения потребностей граждан и развития человеческого потенциала, Россия пока отстает от развитых стран мира. Среди этих секторов – раннее развитие и дошкольное образование. Последнее определяется авторами программы как образование ребенка до школы, обеспечивающее, с одной стороны, развитие его способностей, а с другой – его успешную социализацию, т.е. вхождение в общество, которое может осуществляться как в образовательных организациях, так и в семье.

В деятельность отечественных детских садов активно внедряются федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Утверждается, что к 2015 году все детские сады страны станут работать по госстандартам. Последние отразят не только воспитательные задачи для данного типа учебных заведений, но и образовательную составляющую, цель которой – стать первой ступенью передачи, усвоения и переработки знаний и социального опыта новому поколению.

Воспитание и образование дошкольников охватывает довольно продолжительный период развития ребенка и представлен тремя этапами: младенчество (0–1 год), ранний (1–3 года) и дошкольный (3–7 лет). Первые два, как известно, развивают сугубо человеческие свойства и способности, но в дошкольном возрасте задача усложняется, поскольку тут формируются качества, которые определяют дальнейшее развитие ребенка, а общей целью воспитания детей дошкольного возраста становится всестороннее развитие ребенка, формирование базиса его личностной культуры.

Отечественная концепция дошкольного воспитания предусматривает широкие возможности, среди которых контекст родной культуры и речи предстает как эмоциональная природная среда ребенка¹.

Объектом нашего интереса в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы являются вопросы обучения языкам – как иностранному, так и русскому – в рамках дошкольного образования. К нашему профессиональному удовлетворению, документ не обходит вниманием эту проблему и кратко, но все же обозначает необходимость выполнения социального заказа в области обучения языкам. Так, для детей-мигрантов будут созданы условия, позволяющие изучать русский язык. Тезисная заявка, на наш взгляд, открывает широкие горизонты для методологического осмысления теории и практики преподавания русского языка в качестве второго языка (в английской терминологии – *second language*) в дошкольном образовании.

Методика преподавания иностранных языков определяет понятие «овладение вторым языком» как ситуацию, когда «в семье говорят на родном языке, а вокруг существует другая языковая среда»². Организованное обучение русскому языку как второму в дошкольном возрасте на базе детских садов, безусловно, обеспечит комфортные условия данной целевой группе для всестороннего (интеллектуального, эмоционального и речевого) развития в контексте русской куль-

¹ Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). Утв. Федеральным координационным советом по общему образованию Министерства образования РФ 17.06. 2003.

² Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. М. : Просвещение, 2006. С. 4.

туры и русской речи. Это поможет в создании благоприятной эмоциональной и языковой среды для детей, чьи родители, как правило, говорят на иных языках. В результате дети-мигранты смогут менее болезненно социализироваться в русскоязычной среде, что доказано опытом других стран с полиэтническим населением и значительным притоком иммигрантов (США, Германия, Франция, Канада и другие).

Несмотря на значительные шаги в обновлении содержания образования, остается актуальной задача повышения уровня обучения в ряде академических областей – таких, как искусство, социальные науки, иностранный язык, технологии. Связано это с тем, что существующий механизм обновления содержания образования нуждается в дополнительной настройке, в повышении гибкости и оперативности¹. В преподавании иностранных языков к этому добавляются и условия обучения, которое ведется вне языковой среды, когда изучаемый язык не является государственным (в английской терминологии – *foreign language*)². На современном этапе при раннем обучении иностранным языкам в детских садах или в семье следует отойти от традиционной опоры только на принципы и технологии обучения языку как иностранному (*foreign language*).

Отечественные ученые сходятся во мнении, что наиболее оправданным с психологической, методической и т.п. точек зрения возрастом для начала обучения иностранному языку является пятый год жизни ребенка³. Это период, когда так называемая речевая функция, или речевая способность, ребенка находится еще в активной фазе и не утратила той сенситивности, которая обеспечивает пластичность природного механизма усвоения языка. Однако в отечественной методике обучения иностранным языкам дошкольников речь чаще всего идет о технологиях обучения языку как иностранному (*foreign language*).

Мы полагаем, что обучение иностранному языку на этапе дошкольного образования может строиться в режиме и с опорой на те приемы, которые широко используются на занятиях по родной речи, а также по иностранному языку как второму (*second language*). Изучаемый язык, в нашем случае – иностранный, становится с самого начала не целью, как в технологии *foreign language*, а средством обучения и общения, как в *second language*, так как он естественным образом включается в ведущий вид деятельности для этого возраста – игру через прием симуляции. При грамотной работе педагога дошкольники, находясь в сенситивном периоде развития речи, могут и не заметить переключения с одного языка на другой, как это происходит в двуязычных семьях.

Представленная нами позиция подразумевает комбинацию приемов обучения, заимствованных как из методики обучения иностранному языку как второму, так и методики обучения языку как иностранному, с преобладанием первых. Поэтому следует остановиться на ряде конкретных технологий обучения иностранному языку в обновленном дошкольном образовании.

¹ См.: Развитие образования ... С.11

² См.: Соловова Е.Н. Методика обучения ...

³ См.: Белокурова А.И. Обучение малышей иностранному языку: можно, нельзя или нужно? // Дошкольное воспитание. 2006. № 4. С. 113–116 ; Котельникова И.В. Психологические аспекты раннего обучения иностранным языкам: когда начинается двуязычие? // Молодежь в современном мире: гражданский, творческий и инновационный потенциал : сб. науч. ст. Старый Оскол, 2008. С. 126–132 ; Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М. : Наука, 1998. С. 112.

Зарубежный опыт преподавания иностранного языка как второго в дошкольном периоде опирается, во-первых, на теорию внутренней мотивации (intrinsic motivation), когда к действию побуждает не трезвый расчет, а спонтанное желание выполнить действие, а во-вторых, на метод, основанный на выполнении конкретных действий (the theory of activity-based learning or total physical response), по аналогии с отечественным деятельностным подходом. Отсюда на практических занятиях широко используются всевозможные игры, презентация и разыгрывание доступных и интересных для данного возраста историй, разучивание и исполнение песен и стихов¹. Эти формы работы позволяют учителю избегать стрессовых ситуаций и страха детей допустить ошибки, что так характерно для школьного обучения в режиме foreign language. Активное вовлечение дошкольников во время изучения иностранного языка в игры, жизненные истории и ситуации, театрализованное исполнение песен развивает ряд умений, которые необходимы ребенку для его всестороннего развития, а именно:

- 1) лингвистические умения: изучение устной и письменной речи и пользование ими;
- 2) логико-математические умения: логический анализ проблем, осознание речевых образцов и схем, их перенос на новые ситуации;
- 3) музыкальное развитие: участие в концертах и представлениях, освоение мелодического рисунка песен изучаемого языка;
- 4) кинестетические умения: использование языка тела для решения коммуникативной задачи;
- 5) умения пространственной ориентации: освоение направлений (налево – направо, вверх – вниз и т.п.), фигур в игре (встаньте в круг, по квадрату и т.п.);
- 6) умения межличностного общения: эффективное и продуктивное взаимодействие с другими членами группы;
- 7) внутриличностные умения: самопознание.

Известно, что речевые механизмы переносятся с родного на другой язык по-разному². И традиционный подход делал на этом значительный акцент, активизируя при этом языковую интерференцию (отрицательный перенос языковых навыков и речевых умений из одного языка в другой. На наш взгляд, с развитием педагогических технологий (интернет-ресурсы, различные виды аудиовизуальных пособий), привлечением преподавателей – носителей иностранного языка стало возможным создание таких условий обучения, когда не имитируются, а создаются реальные ситуации, в которых изучение языка в качестве иностранного становится аналогичным процессу овладения языком в качестве второго. В этом случае речевые механизмы функционируют в том же режиме (или близком к нему), что и при усвоении ребенком родного языка³.

¹ См.: Воловик А.К., Опарина Е.А. Хрестоматия по методике обучения английскому языку старших дошкольников и младших школьников / Readings from Internet. Foreign Languages in Primary and Pre-School Education : учеб.-метод. пособие. Рязань, 2005 ; Компанийцева Л.В. Английский с мамой. М. : Молодая гвардия, 1992 ; Никитенко З.Н., Негневицкая Е.И. Начинаем изучать английский язык : учеб. пособие для дошкольников и младших школьников. М. : Просвещение, 2002.

² См.: Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. М. : Просвещение, 1989 ; Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2000.

³ Там же.

В пользу большей опоры на приемы обучения иностранному языку как второму в детском саду свидетельствует и особая диспозиция учителя. Как известно, в дошкольном воспитании и развитии ребенка ведущая роль принадлежит взрослым. Дети часто «сотрудничают» с воспитателем, как с мамой, поскольку он также целиком обеспечивает все их жизненные нужды. Воспитатель также вводит ребенка в окружающий мир, удовлетворяет одну из главных нужд его психического развития – в новых впечатлениях, поднимает глубинные связи взрослого мира и мира детей и т.п. Для детей дошкольного возраста важна особая связь именно с педагогом. И не только потому, что в этом возрасте ребенок зависим от взрослого, но и потому, что у него еще нет прочных и развитых взаимоотношений с другими детьми. Учитель иностранного языка также не воспринимается данной целевой группой как некий ментор, он, как и воспитатель, учит детей общаться, организует сотрудничество и речевое взаимодействие в реальных, а не в специально организованных учебно-речевых ситуациях.

Раннее изучение иностранного языка с опорой на принципы обучения иностранному языку как второму, методический «репертуар» учителей не противоречат главным целям и задачам дошкольного воспитания и дошкольного образования – дать каждому маленькому человеку базовое образование, основы базовой культуры (развитие сенсорики, умственное, эстетическое и нравственное воспитание); обеспечить физическое здоровье, эмоциональное благополучие, интеллектуальное и волевое развитие каждого малыша¹. Добавим, что и отечественные, и зарубежные специалисты в области преподавания языков подтверждают, что у двуязычных детей когнитивные способности развиваются лучше, чем у монолингвов. У них лучше память, они более наблюдательны и сообразительны. Как правило, первый год обучения в школе не вызывает особых проблем у детей, занимавшихся иностранным языком в раннем возрасте.

Новая программа развития образования прогнозирует, что в сеть учреждений и организаций дошкольного образования будут включены учреждения разных форм собственности. При этом будет организована государственная поддержка вариативных форм дошкольного образования, что позволит охватить им всех детей дошкольного возраста и увеличить ожидаемую продолжительность образования до 13,5 года². Учреждения и организации дошкольного образования будут осуществлять также функции поддержки семей в вопросах раннего развития детей. Семьи, нуждающиеся в поддержке в воспитании детей раннего возраста, будут обеспечены консультационными услугами в центрах по месту жительства и дистанционно. Для преподавания иностранных языков это означает, что возрастет потребность в учителях такого профиля, знающих возрастные особенности детей и специфику их обучения языкам, имеющих в своем методическом «репертуаре» приемы индивидуальной (репетиторской) работы и занятий в малых группах, компетентных в использовании информационных технологий для обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста.

Безусловно, такое положение вещей требует методологического переосмысления некоторых подходов к изучению иностранного языка, а также технологий обучения ему детей дошкольного возраста. Теории и практике раннего обу-

¹ См.: Концепция содержания ...

² См.: Развитие образования ...

чения иностранному языку еще предстоит ответить на многие вопросы, в частности, о том, что врожденно, а что приобретаемо в языковой способности; что важнее – имитация (подражание) или генерализация (обобщение); что определяется мотивацией, а что – саморазвитием. Нерешенной пока остается и проблема преемственности в обучении иностранному языку в дошкольном образовании и в начальной школе. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» становится платформой для большой научно-исследовательской работы.

Список использованной литературы

1. Белокурова, А.И. Обучение малышей иностранному языку: можно, нельзя или нужно? [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 4. – С. 113–116.
2. Воловик, А.К. Хрестоматия по методике обучения английскому языку старших дошкольников и младших школьников / Readings from Internet. Foreign Languages in Primary and Pre-School Education [Текст] : учеб.-метод. пособие / А.К. Воловик, Е.А. Опарица. – Рязань, 2005. – 40 с.
3. Выготский, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте [Текст]. – М. : Просвещение, 1989. – 654 с.
4. Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа [Текст] / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
5. Развитие образования на 2013–2020 годы : Государственная программа Российской Федерации (проект) [Электронный ресурс] – 261 с. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф>. Pdf.
6. Компанийцева, Л.В. Английский с мамой [Текст]. – М. : Молодая гвардия, 1992. – 18 с.
7. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). Утв. Федеральным координационным советом по общему образованию Министерства образования РФ 17.06. 2003.
8. Котельникова, И.В. Психологические аспекты раннего обучения иностранным языкам: когда начинается двуязычие? [Текст] // Молодежь в современном мире: гражданский, творческий и инновационный потенциал : сб. науч. ст. – Старый Оскол, 2008. – С. 126–132.
9. Мейвогель, Р. Дошкольное и детское воспитание в Европе [Текст] // Обруч. – 1998. – № 5. – С. 4–6.
10. Негневицкая, Е.И. Язык и дети [Текст] / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – М. : Наука, 1998. 112 с.
11. Никитенко, З.Н. Начинаем изучать английский язык : [Текст] учеб. пособие для дошкольников и младших школьников / З.Н. Никитенко, Е.И. Негневицкая. – М. : Просвещение, 2002. – 111 с.
12. Протасова, Е.Ю. Когда начинается двуязычие [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 8. – С. 111–112.
13. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс [Текст]. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.
14. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи [Текст]. – М., 2000.
15. Vernon, S. Teaching ESL Preschool. Ideas and Tips for Successful Classes [Electronic resource]. – Access : http://www.teachingenglishgames.com/Articles/Teaching_ESL_Preschool_Ideas_and_Tips_for_Successful_Classes.htm

Н.В. Гавриш, Е.В. Савушкина

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализируется проблема развития речи будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений и способов его осуществления. Обогащение речи воспитателей детей дошкольного возраста является крайне необходимым условием для трансляции детям сокровищ родного языка, привития им элементов национальной культуры, формирования у них правильной речи.

лингводидактика, богатство и образность речи, репродуктивные и творческие действия, речетворческие задания, система когнитивноразвивающих упражнений.

Актуальность проблемы образности речи будущих педагогов обусловлена тем, что на современном этапе развития общества речь, к сожалению, все чаще выполняет лишь деловую и информативную функции, что ведет к потере ее индивидуальности, эмоциональности и образной выразительности.

В лингводидактике последних лет наряду с проблемой выразительности детской речи значительно активизировался интерес к совершенствованию речевой деятельности педагогов и будущих педагогов в их профессиональной сфере. Ученые подчеркивают, что образность, выразительность и конкретность профессиональной речи педагога выступают обязательными условиями обеспечения высокоэффективного изложения им учебной информации.

Среди средств создания богатой эмоционально-образной палитры речи педагога лингводидактики исключительную роль отводят фразеологизмам. Нас интересуют прежде всего лингвистические и лингводидактические аспекты исследования проблемы развития образности речи будущих педагогов на основе использования фразеологизмов.

Основные идеи, ключевые вопросы современной лингводидактики относительно сущности фразеологизма как единицы языка, которая является средством обогащения речи, отражены в научных исследованиях российских и украинских ученых – таких, как Н. Бабич, В. Дороз, Л. Кожуховской, В. Кононенко, Т. Маркотенко, М. Пентилюк, В. Харченко и других.

Исследователи подчеркивают, что фразеологизмы, с одной стороны, способствуют точности, образности и яркости представлений, которые формируются у детей в процессе обучения, с другой – обеспечивают более сильное эмоциональное влияние и, как следствие, прочность запоминания и воспроизведения в памяти знаний.

Реализация личностно ориентированной образовательной парадигмы, нацеленной на максимально полное выражение индивидуальной неповторимости каждого, актуализирует и обостряет проблему обогащения речи будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений. Воспитатель детей дошкольного возраста является тем человеком, кто одним из первых транслирует детям сокровища родного языка и прививает элементы национальной культуры, формирует хорошую речь своих воспитанников.

Речевая деятельность воспитателя детей дошкольного возраста, как и профессиональная деятельность педагога в целом, заключается в том, чтобы не только реализовать обучающую функцию, но и обеспечить влияние на духовно-нравственное развитие детей. Развитие чрезвычайно важных коммуникативно-речевых умений обеспечивают лингвистические курсы и другие дисциплины коммуникативной направленности, поскольку «отыскать наиболее точное, уместное, необходимое слово в целом океане слов – нелегкое задание даже для людей, которые в совершенстве владеют языком»¹. Способность говорить образно проявляется в том, что из множества похожих или одинаковых по значению словосочетаний говорящий отбирает то выражение, которое наиболее точно передает именно тот оттенок смысла, который отвечает уровню его речевой культуры, отражает суть его мыслей, настроения и т.п.

Ученые подчеркивают, что овладение литературным языком, лингвистическими средствами с целью осуществления высококачественной, осознанной коммуникации начинается с погружения в ее духовную суть, с развития моральных качеств и эстетических ценностей коммуникантов. На этом настаивал еще российский лингвист И.И. Срезневский: «Сила слова, которая переходит из внешнего мира в мир внутренний, духовный, становится более могущественной»². Украинский исследователь И. Огиенко также видел в родном языке плодотворную основу для произрастания в человеке духовного, поскольку в нем отображаются культурно-исторические ценности, способ мыслей и поведения народа. Именно потому он рекомендовал воспитывать у детей начиная с первых лет жизни уважительное отношение к языку своих предков, страсть к пониманию тайнства, которое открывает язык в жизни, традициях, извечных ценностях народа. Эту же мысль обнаруживаем в работах и других известных философов, педагогов, общественных деятелей, языковедов – М.М. Бахтина, В.Г. Белинского, М.А. Волошина, А.А. Потебни, С.Ф. Русовой, Г.С. Сковороды, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского... Они подчеркивали, что речь подрастающей личности формируется прежде всего под влиянием средств родного языка, родной культуры, истории, в результате освоения морально-этических ценностей этноса, отраженных в разных языковых формах.

Таким образом, мы видим, что проблема формирования образной речи рассматривается учеными не только как узко лингвистическая или методическая проблема. Она требует разностороннего изучения. Охарактеризуем детальнее две основные линии ее исследования – этнолингвистическую и лингводидактическую. Но вначале уточним наше понимание понятийного поля и очертим те основные положения этнолингвистики и фразеологии, которые являются исходными в ее изучении.

Известно, что богатство речи, реализуясь на семантическом уровне лексическими и фразеологическими ресурсами языка, отражает не только специфические особенности нашего поведения, но и богатство нашей души, ума и т.п. Неотъемлемой составляющей богатой речи является выразительность. На средствах выразительной речи сосредоточивают внимание Н. Бабич, Б. Головин, Ф. Гужва, Т. Ладыженская, М. Пентилюк, Л. Струганец и другие. Учеными выделены такие

¹ Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. М. : Просвещение, 1981. С. 37.

² Срезневский И.И. Мысли об истории русского языка. М. : Учпедгиз, 1959. С. 18.

типы выразительности речи, как структурная, образно-эмоциональная, понятийная и смешанная; структурно-интонационная и логическая; экспрессивно-фонетическая, экспрессивно-морфологическая (словотворческая), экспрессивно-лексическая и экспрессивно-синтаксическая. Говорить выразительно – значит подбирать из арсенала понятийных, эмоционально-экспрессивных и даже экстралингвистических средств такие, которые вызывают активность воображения, т.е. заставляют увидеть услышанное и дать ему оценку¹.

Среди средств обогащения речи ученые выделяют интонационные (тембр, ударение и др.) и стилистические художественные. Последние, в свою очередь, подразделяются на тропы (эпитет, символ, синекдоха, сравнение, метафора, перифраз, эвфемизм, метонимия, гипербола), синтаксические фигуры (полисиндетон, асиндетон, параллелизм), стилистические фигуры (антитеза, ирония, каламбур, парадокс, эпистрофа, анафора, эпифора, инверсия, обрыв, эллипсис, реминисценция, градация), риторические фигуры (вопросы, обращения, утверждения), юмор. Обогащению образной речи служат также фразеологизмы, которые возникли вследствие метафоризации, метонимии, сравнения и других процессов.

Под обогащением речи мы понимаем количественные и качественные изменения словаря, которые выражаются в увеличении используемых образных средств, фразеологизмов, пословиц, поговорок и обеспечивают речевое самовыражение личности, помогают наиболее точно и ярко выразить собственные мысли, чувства, состояния. Рассмотрим суть понятия «фразеологизм».

В лингвистике известны более двадцати определений фразеологической единицы. Как отмечает Л. Авксентьев, сложность определения заключается прежде всего в том, что для фразеологизма непросто установить общие черты, которые можно было бы отнести к каждому из них без исключения². Как правило, языковеды называют следующие признаки фразеологизма:

1) целостность значения, формируемая вследствие переосмысления свободного словосочетания (В. Виноградов, Г. Удовиченко, И. Торопцев);

2) фразеологическая воспроизводимость (М. Шанский, О. Федоров, Л. Ройзензон);

3) относительное постоянство, устойчивость компонентного состава и структуры (В. Жуков, Л. Юрчук);

4) экспрессивность, особенно осязаемая при сравнении фразеологизма со словом: например, *за тридцать земель – далеко, пустить красного петуха – поджечь* (Л. Авксентьев, Л. Алифиренко, Н. Бабич, В. Белоноженко, В. Калашник, В. Ужченко).

Отметим, что утвердились две точки зрения на суть фразеологии – фразеология в широком и узком смыслах. К фразеологии в широком понимании относят различные воспроизводимые единицы: пословицы (*скрипучее дерево долго живет*), отдельные поговорки (*был конь, да изъездился*), крылатые выражения (*троянский конь, рассветные огни*), присказки (*заплачь, Матвейка, дам копейку*), сложные термины (*грудная жаба*). Фразеологии в узком понимании присущи такие признаки, как соотнесение значения высказывания со значением слова и выпол-

¹ См.: Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры // Фразеология в контексте культуры : сб. М., 1999. С. 13.

² См.: Авксентьев Л.Г. Сучасна українська мова: фразеологія. Харьков : Вища шк., 1983. С. 7.

нение функции средства построения предложения. В узком понимании к фразеологии относятся: метафоризированные сочетания (*ни рыба ни мясо, ломать голову*), профессиональные словосочетания (*взять барьер, выйти на авансцену*), компаративные выражения (*как в воду упал*). До последнего времени такие ученые, как В. Архангельский, Л. Булаховский, Ф. Медведев, Т. Маркотенко, Л. Мельник, В. Ужченко и др., основное внимание уделяли узкому пониманию фразеологической единицы. В. Ужченко под фразеологизмом понимает надсловные, семантически целостные, относительно стойкие (с допуском вариативности), воспроизводимые, преимущественно экспрессивные единицы, которые выполняют роль оценочно-номинативную¹.

Следом за В. Ужченко к фразеологическим единицам мы относим устойчивые, воспроизводимые, экспрессивные, с допуском вариативности сочетания слов с целостным значением. Доминирующей мотивацией при выделении фразеологизмов в структуре учебного материала выступают коммуникативные потребности будущих воспитателей дошкольных учреждений в овладении речевой культурой.

Чрезвычайный воспитательный эффект использования в речи фразеологических оборотов связан с тем, что они наиболее чутко реагируют на малейшие изменения, которые происходят в обществе. Это обуславливает появление новых выражений, новых значений, появление глубинных смыслов в семантике выражений. Фразеологизмы – носители культурно-национальной информации, которая представлена в языке и речи в виде слов – компонентов фразеологических единиц, в виде культурного фона и культурной коннотации. Культурно-национальный компонент фразеологической семантики может проявляться либо в совокупном значении фразеологизма, либо как элемент какого-то обрядодействия, либо в значении компонента-концепта (топонимы, антонимы, этнические реалии, собственные названия и т.д.). Культурно-национальная семантика фразеологизмов представлена во внутренней форме выражений. В них отражались, как отмечает В. Ужченко, ежедневные бытовые заботы, элементы социальных взаимоотношений людей, их верований, обрядов, обычаев, заклинаний, формул гадания, пожеланий-заклинаний и т.д.

Фразеологизм – важнейшее стилистическое средство обогащения речи, которое дает возможность образно передать тончайшие оттенки значений предметов, явлений и событий. Для обогащения речи фразеологизмами важно научить студентов не только понимать их стилистическую окраску, но и соотносить с определенным историческим промежутком времени, поскольку фразеологизмы не только обогащают речь, но и идентифицируют ее по времени, стилю и т.д.

Средствами создания образности речи являются эвфемизация, метафоризация, метонимизация, использование слов-символов. Ученые, в частности, Б. Ларин, утверждают, что в языке создана целая система замены отдельных слов или словосочетаний (либо по причине страха перед объектом, который называется, либо из желания, проявляя такт, избежать грубого слова) эвфемизмами. Вследствие эвфемизации высказываний как способа замены точных однословных названий предметов другими, описательными, с целью их смягчения или придания им приличности появились фразеологизмы-эвфемизмы.

¹ См.: Ужченко В.Д. Авксентьев Л.Г. Українська фразеологія : навч. посіб. для філол. фак. ун-тів. Харків : Основа, 1990. С. 3.

В исследованиях российского лингвиста Н.И. Толстого представлен целый ряд эфемизированных высказываний, связанных с темой рождения. Эта деликатная тема завуалирована и в украинских фразеологизмах: *явиться на свет, увидеть свет* – родиться, *ребенок нашелся* – родился. Последняя фразеологическая модель подтверждается ответами на вопрос «откуда берутся дети?»: *нашли в лесу, под кустом, в капусте, в лопухах, нашли в колодце*.

Основным выразительным средством в художественном стиле, особенно в поэзии, является метафора, когда форма языковой единицы переносится с одного объекта на другой на основе схожести между этими объектами при отображении его в сознании говорящего¹. Кроме того, метафора чрезвычайно расширяет номинативные возможности языка, помогает познать мир. На основе метафоры построено огромное количество фразеологизмов, причем она действует и на этапе создания фразеологической единицы, и на этапе ее осмысления. Знатоки языка справедливо указывают, что каждому человеку, который стремится четко и доходчиво формулировать свои мысли, необходимо постоянно учиться различать оттенки в значении слов, правильно их использовать в языке².

Средством обогащения речи являются слова-символы. Лингвисты (А. Афанасьев, А. Веселовский, С. Ермоленко, Ю. Гвоздарев, О. Потеня и др.) подчеркивают, что славянские языки богаты на символику. Символы, по определению А. Веселовского, превращаются в «нервные узлы, прикосновение к которым пробуждает в нас ряды определенных образов, в зависимости от нашего развития, опыта, способностей приумножать и объединять вызванные образом ассоциации»³. Так, к символам девичьей чести, красоты и достоинства авторы относят *веночек, косу*, о чем свидетельствуют соответствующие фразеологизмы; символом дома, границы является *порог* и связанные с этим символом выражения *не пустить на порог, ступить за порог, оббивать пороги* и другие.

Таким образом, обогащение речи будущих педагогов невозможно представить без овладения фразеологизмами. Согласимся с мыслью многих ученых о том, что фразеологизмы являются мощным инструментом национальной идентификации человека, и, кроме того, они характеризуются разнообразными стилистическими, выразительными возможностями, т.е. способностью отражать тончайшие оттенки мыслей, психического состояния, чувств человека, составляя словарное богатство языка.

Чтобы представить лингводидактическое направление исследования проблемы обогащения речи будущих педагогов фразеологизмами, проанализируем наиболее эффективные способы его осуществления. Ключевым методом обогащения речи студентов была выбрана система когнитивно-развивающих упражнений и речетворческих заданий. Под упражнением в дидактике понимают «учебное задание для многообразного выполнения учащимися определенных действий с целью отработки и совершенствования умений и навыков»⁴. Упражнения позволяют трансформировать часть знаний студента в умения и навыки, сформировать у него готовность к умелым практическим действиям, репродуктивным и творче-

¹ См.: Ужченко В.Д., Авксентьев Л.Г. Українська фразеологія ... С. 102.

² См.: Горбачевич К.С. Нормы ... С. 35.

³ Веселовский А.Н. Историческая поэтика. Л.: Гослитиздат, 1940. С. 376.

⁴ Доленко М. Материалы к словарю диалектных фразеологизмов Подолья // Вопр. фразеологии. Самарканд, 1975. С. 394.

ским поступкам в различных условиях. К сожалению, ориентация преподавателей на преимущественно репродуктивный характер упражнений способствует развитию у студентов интеллектуального потребительства, неспособности самостоятельно и творчески решать учебно-речевые задачи. Вместе с тем неправильно было бы считать упражнения лишены творческого начала, поскольку большинство из них ориентируют студентов на творческую деятельность. Упражнения репродуктивного характера требуют, как правило, полного или частичного воспроизведения воспринятого учебного материала на фонетическом, лексико-грамматическом, текстовом уровнях. Целесообразно использовать речетворческие задания, в процессе выполнения которых студенты самостоятельно создают высказывания разных видов в устной или письменной формах.

К сожалению, проведенный анализ содержания и особенностей процесса речезыковой подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений засвидетельствовал преобладание в процессе изучения курса «Теория и методика обучения родному языку» упражнений и заданий преимущественно репродуктивного характера и практическое отсутствие заданий, требующих творческого, речевого самовыражения студента. Формированию этого качества способствует выполнение речетворческих заданий, которые предполагают самоопределение студента в выборе им средств и способов исполнения, умственного и речевого напряжения, проявления креативности в достижении поставленной цели. Включение в процесс речезыковой подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений речетворческих заданий было бы весомым средством выявления и вместе с тем повышения речезыковой компетентности, которая проявляется в способности творчески, уместно и правильно использовать язык в разных ситуациях повседневной жизни, обостряет чувство языка, приучает гибко использовать языковые средства, выбирая из нескольких вариантов наиболее точные и совершенные, отвечающие условиям конкретной речевой ситуации. Речетворческая деятельность дает возможность самовыражаться, реализовывать свои творческие способности средствами языка, дает возможность человеку лучше познать свое «я», осмыслить мир своих внутренних переживаний.

Включение студентов в процесс выполнения речетворческих заданий обеспечивает готовность к достижению творческого уровня в овладении будущей профессией, к работе по развитию в будущем творческих речевых способностей воспитанников. Определяющим условием является правильная организация обучения. Так, если студент в ходе выполнения упражнения имеет возможность выбора языковых средств или способов достижения поставленной цели, самостоятельно выбирает способы нахождения, обработки, систематизации, обобщения и сопоставления, а позже определяет последовательность изложения информации, – такое упражнение может способствовать овладению не только соответствующими речевыми умениями и навыками, но и формированию личностного отношения к событиям, способности критически и объективно оценивать их. Такое понимание отражает нашу собственную исследовательскую и преподавательскую позицию и объясняет выбор нами в качестве ключевого средства развития образности речи будущих воспитателей дошкольных учреждений системы когнитивно-развивающих упражнений и речевых заданий творческого характера.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует, что к вопросу систематизации языковых и речевых упражнений нет единого подхода, намечает-

ся общая альтернативность в выборе основы классификации. Так, ученые различают упражнения:

- по характеру интеллектуальной деятельности – аналитические, аналитико-синтетические и синтетические;
- по уровню усвоения знаний – репродуктивные, конструктивные и творческие;
- по дидактическим целям – по образцу, частично самостоятельные и творческие;
- по характеру речевых операций – членение речевого потока на структурные компоненты завершения построения речевых единиц, расширения и сворачивания высказывания, замены отдельных единиц всех уровней, редактирования, перевода;
- по виду учебной деятельности – подготовительные и коммуникативные;
- по способу формирования умений и навыков – имитационные, репродуктивные, оперативные и продуктивно-творческие;
- по последовательности становления речевых навыков – языковые / аналитические, конструктивные / речевые, коммуникативные.

Ряд ученых все учебные упражнения разделяют на пропедевтические, которые проводятся перед изучением учебного материала и помогают актуализировать умения и навыки; вводные, или начальные, которые используются непосредственно после освоения материала и помогают осмыслить понятие, правило; тренировочные, способствующие формированию языковых умений и навыков, с повышением степени трудности и самостоятельности (упражнения по образцу, по инструкции и по заданию, творческие); контрольные упражнения. Среди упражнений на основе текста выделяют аналитические (связанные с анализом текстового материала); ассоциативные (подталкивают студентов к проявлению эмоционального отношения к тексту и учебному материалу, который изучался на его фоне); когнитивно-развивающие (обеспечивают формирование языковой картины мира на основе текста с фоновым национальным компонентом); креативно-исследовательские (приобщают студентов к творческой поисковой деятельности путем создания и разрешения проблемных ситуаций, направленных на формирование интеллектуально-креативных качеств студента: языкового чутья, дара слова, креативного мышления, внимания и др. Кроме того, классифицируют упражнения по месту их выполнения (аудиторные и внеаудиторные), по форме выполнения (устные или письменные), по способу организации (индивидуальные, парные, групповые; самостоятельные или под руководством педагога); по характеру умственных операций (аналитические, аналитико-синтетические, синтетические).

Таким образом, очевидна необходимость систематизации, филологической и педагогической обоснованности распределения упражнений по группам и классам с целью обеспечения индивидуального подхода и эффективности их применения.

Использование упражнений предполагает поэтапность их внедрения: первый этап – воспроизведение действий по образцу с целью их закрепления; второй этап – применение освоенных действий в новых условиях; третий этап – выполнение заданий творческого характера.

В процессе выполнения упражнений важно осознание студентом цели выполнения того или иного упражнения, а также алгоритма, по которому оно

должно быть выполнено. Не менее важно и осознание правил и результатов действия. Иными словами, дидактическая сущность упражнений заключается в том, что преподаватель при помощи специальных заданий управляет деятельностью студентов и направляет ее на формирование необходимых умений и навыков.

Выполнению упражнений должны предшествовать усвоение студентами теоретического материала и тщательный инструктаж преподавателя. Это позволяет осуществить пооперационное систематизированное воспроизведение действий, необходимых для формирования навыков интеллектуальных операций, с постепенным их усложнением, повышением уровня трудности, добавлением элементов индивидуального творчества. Учебный результат упражнений определяется степенью вооружения студентов системой приемов и способов практических действий в интеллектуальной сфере. Развивающий эффект этого метода заключается в расширении возможностей для творческого самовыражения личности студента и формирования его разнообразных способностей. Кроме того, упражнение в высшей степени всесторонне и объективно позволяет диагностировать уровень прочности знаний, глубину их понимания студентами.

Таким образом, речь педагога дошкольного образования как одно из ведущих средств и методов речевого развития детей раннего и дошкольного возрастов требует постоянного обогащения и совершенствования. Важнейшее место в развитии ее образности занимают фразеологизмы как единицы речи, обладающие семантической целостностью, воспроизводимостью, устойчивостью, метафоричностью, экспрессивностью и т.д. Сформированность у будущих воспитателей умения находить фразеологические обороты, понимать их значение, анализировать толкование, проводить лингвистический анализ имеет большое значение для развития языкового чутья, лингвистической компетентности, языковых и речевых умений, поскольку обеспечивает благотворное влияние фразеологизмов как языковых форм отражения традиций и истории народной жизни на духовное развитие, мораль и эстетическое воспитание молодежи.

Список использованной литературы

1. Авксентьев, Л.Г. Сучасна українська мова: фразеологія [Текст]. – Харьков : Вища шк., 1983. – 137 с.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика [Текст]. – Л. : Гослитиздат, 1940. – 646 с.
3. Горбачевич, К.С. Нормы современного русского литературного языка [Текст]. – М. : Просвещение, 1981. – 208 с.
4. Доленко, М. Материалы к словарю диалектных фразеологизмов Подолья [Текст] // Вопр. фразеологии. – Самарканд, 1975.
5. Савушкина, Е.В. Развитие образной речи детей дошкольного возраста при восприятии произведений живописи [Текст] // Развитие речи и творчества дошкольников : сб. / под ред. О.С. Ушаковой. – М. : Сфера, 2001.
6. Срезневский, И.И. Мысли об истории русского языка [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1959. – 135 с.
7. Тарасов, Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры [Текст] // Фразеология в контексте культуры : сб. / под ред. Телия В.Н. – М., 1999. – 134 с.
8. Ужченко В.Д. Українська фразеологія [Текст] : навч. посіб. для філол. фак. ун-тів / В.Д. Ужченко, Л.Г. Авксентьев. – Харьков : Основа, 1990. – 167 с.



Памятные даты

150 лет со дня рождения Э. Мёймана

А.А. Романов

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА Э. МЁЙМАНА

В статье анализируется вклад известного немецкого педагога и психолога Э. Мёймана в становление экспериментальной педагогики начала XX века. Кратко охарактеризованы основные задачи нового для того времени научного направления, вытекающие из его главного труда «Лекции по экспериментальной педагогике». Многие идеи Э. Мёймана не потеряли своего значения для науки до настоящего времени.

Эрнст Мёйман, немецкий педагог и психолог, один из основателей экспериментальной педагогики, «Лекции по экспериментальной педагогике».

Заметное явление в педагогической науке начала XX века – экспериментальная педагогика, в становлении которой выдающуюся роль сыграл немецкий ученый Эрнст Мёйман. Его деятельность профессора философии и психологии связана с университетами Цюриха, Кёнигсберга, Мюнстера, Лейпцига, Гамбурга и др. Он был в числе основателей журналов «Архив общей психологии» (1903 год), и «Журнал экспериментальной педагогики» (1905 год).

Педагогические энциклопедические издания называют Э. Мёймана основателем экспериментальной педагогики¹. Не являясь сторонником такого категорического тезиса, мы оставляем комментарии для другой статьи. Основной целью нового педагогического направления, по Мёйману, становится разработка эмпирического основания для общей педагогики, занимающейся определением главных задач воспитания и нормативных педагогических правил. Весь период физического и духовного развития ребенка должен быть изучен с помощью экспериментов, систематического наблюдения за детьми и изучения продуктов их творчества. Уделяя большое внимание прикладным аспектам педагогической психологии, ученый стремился к решению главной задачи – разработке методологических основ обучения детей.

¹ См.: Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1 / гл. ред. В.В. Давыдов. М. : БРЭ, 1993. С. 562–563 ; Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : БРЭ, 2002. С. 381.

В советский период направление экспериментальной педагогики и ее деятели оценивались крайне отрицательно. В одном из самых распространенных учебников по истории педагогики, используемом до сих пор в вузах, об экспериментальной педагогике России вообще ничего не говорится; о Меймане даются предвзятые и поверхностные суждения, том числе и такие: «выступил со статьями шовинистического и расистского характера»¹.

Основным трудом Э. Меймана стала книга «Лекции по экспериментальной педагогике», посвященная Союзам учителей в Кёнигсберге, во Франкфурте и в Бремене. Трехтомник представляет собой, согласно Т.Д. Марцинковской, своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой не только собрано все, что было накоплено в то время этой наукой, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития².

Восемнадцать лекций Э. Меймана, объясняющих разные аспекты нового направления в педагогике, вошли в тот небольшой список знаковых публикаций, с помощью которых провозглашалась и занимала свое место в истории педоцентристская революция начала XX века. Новое педагогическое течение, как писал в предисловии к русскому изданию книги Н. Виноградов, за свой отправной пункт «принимает самого ребенка и его душевный мир. Поэтому и воздействовать на развивающуюся личность новая педагогика хочет, всегда считаясь с душевным содержанием этой личности, а не прибегая к простому внедрению познаний и правил поведения, как это практиковалось, да и поныне еще практикуется педагогами старого закала»³.

В своем многостороннем фундаментальном труде Э. Мейман на основе анализа итогов развития педагогических идей пытается показать необходимость выхода педагогики на научные основания и обобщения. От отдельных идей и практического опыта нужно переходить к научному обоснованию педагогических методик, созданию системы научно-исследовательской педагогической работы. Только на их основании может быть создана современная наука педагогика. Он признает заслуги Гербарта, первым обработавшего «вопросы воспитания и обучения в такой форме, которая могла удовлетворить требованиям **научного обоснования**, если иметь в виду тогдашнее состояние наук, играющих вспомогательную роль по отношению к педагогике, особенно состояние психологии и этики»⁴. Однако идеи Песталоцци и Фребеля при этом оказываются, по его мнению, более жизнеспособными, так как они «черпали их из **жизни** ребенка и из **практики** воспитания и обучения»⁵.

Э. Мейман вводит своих слушателей и читателей в современные эмпирико-педагогические исследования, надеясь в будущем представить систематическое изложение педагогики, основанное на эмпирической разработке педагогических вопросов. Он был энтузиастом новой науки, чувствующим потребности времени; его исследования были в числе самых глубоких. По словам ученого, «педагогика в настоящее время, после того как она сотни лет находилась в пренебрежении,

¹ Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики : учеб. для студентов пед. ин-тов. 5-е изд., доп. и перераб. М. : Просвещение, 1982. С. 123–124.

² См.: История психологии в лицах: персоналии / под общ. ред. А.В. Петровского, ред.-сост. Л.А. Карпенко. М. : ПЕР СЭ, 2005.

³ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. М., 1911. С. V.

⁴ Там же. С. 3.

⁵ Там же. С. 2.

вступила в стадию *научного исследования*, – такова печать, которую носит на себе педагогика наших дней»¹.

Для него несомненно, что педагогика – это самостоятельная наука, «наука *о фактах воспитания*». И потому, сколько бы она ни пользовалась для своих целей результатами общей психологии, патологии, изучения детей, логики, этики, эстетики, она всегда подходит ко всем этим результатам с новой, только ей одной свойственной точки зрения, *с точки зрения воспитания*, и благодаря этому все проблемы, которые кажутся на первый взгляд проблемами психологии, этики и т.п., изменяют свой характер, когда делаются вопросами воспитания².

Задача педагогики совершенно другая, чем задачи общей и детской психологии. Педагог почти не занимается собственно психологией или психологией детства. Он не задается вопросом, какими свойствами обладает ум ребенка и что в нем происходит, но *как* развивается ум ребенка и *как* должны мы на него воздействовать, если желаем достигнуть нашей педагогической цели, – это область его профессионального интереса. Поэтому сама постановка вопроса педагогом, который изучает детский ум, принципиально отличается от таковой у психолога. Психолог задается вопросом о законах ассоциации и воспроизведения представлений, педагог же спрашивает, как учится дитя, если желает достигнуть цели, как воспроизводит, выражает или представляет заученное, если ему дается определенная задача.

Психолог спрашивает, как развивается язык ребенка, педагог – как сохранить индивидуальность его языка. В то время как психолог изучает естественную грамматику разговорного языка или искусственную письменного, педагог спрашивает, как ввести учеников в понимание грамматики. Любой умственный процесс ребенка интересен для психолога как естественный процесс, т.е. так, как он *есть*, для педагога же – только так, как он *может быть использован* для целей воспитания. Психология детства спрашивает: как развивается ребенок? Педагог: как можем мы вмешаться в это развитие, чтобы достигнуть определенных целей и идеалов? Психолог относится к развитию ребенка, как наблюдатель и исследователь, педагог изыскивает, какими способами можно воздействовать на это развитие и направлять его на определенный путь.

Экспериментальная педагогика возникла не сразу, она выросла из экспериментальной психологии, детской психологии, физиологически-антропологического изучения развития детей, патологии и психопатологии ребенка, но самым важным для развития нового педагогического направления было усвоение методов исследования, которые применялись экспериментальной психологией. Это произошло, главным образом, когда область приложения новых методов исследования была распространена на школьную жизнь и особенно на школьную работу ребенка. Получили развитие учения об одаренности, об испытании (измерении) умственных способностей, утомляемости детей, имеющие одинаковое значение как для детской психологии, так и для педагогики. По Мейману, из подобного рода исследований и направлений экспериментальная педагогика создается лишь тогда, когда все эти течения соединяются «в одну общую научную работу и становятся в служебное положение по отношению к теоретической и практической педагогике»³.

¹ Мейман Э. Лекции ... С. 2.

² См. там же. С. 4.

³ Там же. С. 10–12.

Одной из главных задач экспериментальной педагогики, с которой не справлялась традиционная педагогика, становится пробуждение духовной самостоятельности в учениках. Отсутствие таковой подавляет детей, не позволяет даже талантливой натуре проявить себя, что пагубно влияет на современную социальную жизнь. В то время как для «духовного и экономического развития нации особенно важно, чтобы именно в школьном возрасте пробуждались и пользовались заботливым уходом все самостоятельные силы, все самопроизвольные, жизнерадостные стремления к работе, какие мы находим у подрастающего поколения»¹.

Новая задача определяет и новый подход: все педагогические вопросы решаются исходя *от ребенка*. Вот почему вопросы изучения ребенка, его развития, индивидуальных особенностей, поведения, его жизни и школьной работы занимают в экспериментальной педагогике самое большое место².

Программа экспериментально-педагогического исследования ребенка, по Мейману, включает следующее:

1. Важнейшей областью является изучение «душевного и телесного развития ребенка в период его школьной жизни». Изучение развития ребенка рассматривается Э. Мейманом в качестве фундамента всей педагогики. По его словам, «ни одного педагогического правила или предписания не следовало бы устанавливать без соображения о том, на какой ступени душевного и телесного развития находится ребенок в данном периоде, и, следовательно, без точного знания особенностей ребенка, присущих ему в этом периоде»³. Здесь важно установить периоды этого развития, зависимость между «телесным и душевным развитием ребенка», те черты, которыми обуславливаются характерные различия между ребенком на каждой ступени его развития и взрослым человеком, а также отклонения от среднего типа. Это дает возможность установить, каков бывает средний или нормальный ребенок в том или ином возрасте, чтобы вовремя определить, какой ребенок одарен исключительными способностями, а какой развивается нормально. Цель подобного исследования – по возможности точно определить типы развития детей, что, безусловно, даст твердую почву при распределении учеников по их способностям.

2. Вторая задача – проследить в отдельности «развитие различных духовных способностей у детей»⁴, например, ощущений, воображения, памяти, мышления, способности к абстракции, воли и эмоций.

3. Третье – изучение «детских индивидуальностей», индивидуальных различий между детьми, что имеет чрезвычайно важное значение для психологического обоснования коренных вопросов воспитания и обучения. Обучение и воспитание должны основываться как на знании общих закономерностей, так и на понимании особенностей психики данного конкретного ребенка.

4. В исследовании индивидуальных различий Э. Мейман выделяет особую область, ставшую самостоятельным предметом экспериментального изучения. Это «исследование индивидуальных различий в одаренности детей или научное учение об одаренности»⁵. Необходимо отметить, что если одаренность, также как и позна-

¹ Мейман Э. Лекции ... С. 16.

² Там же. С. 36–37.

³ Там же. С. 38.

⁴ Там же. С. 39.

⁵ Там же. С. 40.

вательные интересы детей, в той или иной степени учитывалась и прежде, то проблемы взаимодействия учителя и учеников и реакции учеников на разные стили общения впервые с такой полнотой были поставлены, как установила Т.Д. Марцинковская, именно Э. Мейманом.

5. Отдельным предметом экспериментально-педагогических исследований является состояние ребенка во время его школьной работы. Такие исследования помогают определить технику и методику школьной и в целом умственной работы ребенка, ее гигиенические основы, соотношение между работой школьной и домашней. Здесь педагогический эксперимент получает и социальное значение.

6. Предыдущие пять пунктов составляют общую основу экспериментальной педагогики, так как касаются ребенка вообще. Отдельной задачей является исследование работы школьников при изучении учебных предметов.

7. Последней среди главных областей педагогики Э. Мейман называет деятельность учителя в школе, преподавание им отдельных предметов.

Очевидно, что, по Мейману, не все педагогические проблемы могут быть разрешаемы экспериментальным путем, так как не все вопросы научной педагогики состоят в исследовании фактов. Поэтому экспериментальная педагогика не должна заявлять притязаний на то, чтобы охватить всю педагогику, она служит лишь ее эмпирическим обоснованием¹.

Тем не менее не вызывает сомнения тот факт, что выполнение программы экспериментальных педагогических исследований приведет к новой постановке всего дела обучения и воспитания. Прежде всего они открывают нам горизонты эмоциональной, волевой, нравственной сфер жизни ребенка. По-новому необходимо рассматривать и индивидуальный подход: «больше индивидуализации при обучении и во всякого рода воспитательном воздействии на детей!»². И здесь надо помнить, предупреждал Мейман, что нравственное воспитание более индивидуально, чем умственное, и меньше, чем оно, может проводиться схематически, по единообразным методам³.

Однако при этом важно соблюсти меру, ведь цели школы, ее учебный план, требования учителей не должны приспособливаться к ученикам, на практике это означало бы «уничтожение самой школы». Но от учителя и воспитателя мы вправе требовать больше *понимания того внутреннего состояния*, в котором находится ученик при выполнении различных работ, «понимания, основанного на более глубоком знакомстве с индивидуальностью ученика и с его особым типом одаренности, отсюда должна вытекать *более справедливая оценка* его успехов». Разумное вникание в личность ученика и правильная оценка его успехов, по словам Меймана, – это столь же старый, сколь и трудно осуществимый дидактический принцип, но лишь наше современное учение об одаренности может дать учащему правильные средства для проведения его в жизнь⁴.

Тесно связано с этими соображениями требование активности школьников при обучении, важность которого подтверждают и общая психология, и экспериментальная наука о детях. Преподавание в школах, и особенно в старших классах, дает ученику слишком мало возможности для проявления самостоятельности и раз-

¹ Мейман Э. Лекции ... С. 41–43.

² Мейман Э. Лекции ... Ч. III. М., 1910. С. 253.

³ Мейман Э. Лекции ... Ч. I. М., 1911. С. 283.

⁴ Мейман Э. Лекции ... Ч. III. С. 253–254.

вития умственной самостоятельности, заставляя пассивно воспринимать предлагаемые знания, следствием чего являются «поистине ужасающая умственная несамоостоятельность и слабость суждения», а также недостаток умственной инициативы в широких кругах народа. Из своих наблюдений Э. Мейман заключил, что самым редким свойством студентов является умственная самостоятельность и способность идти собственным путем в теоретических и экспериментальных работах. И дело здесь даже не в их одаренности, а в отсутствии механизма и атмосферы, пробуждающих самостоятельность учащихся¹.

Нельзя не отметить историзм подхода Э. Меймана к проблемам педагогики. Исходя из исторического опыта, он понимает, что разрабатываемые им реформаторские идеи могут реализоваться, лишь пробудив интерес общества. Так было в прошлом, так будет и сейчас, в конкретный момент сотворения истории. В речи, произнесенной им на годовщине основания Дрезденского учительского союза, Э. Мейман подчеркнул: «Перед нами открывается еще обширное поле работы нашей современной научной педагогики – это широко обоснованное исторически-педагогическое исследование, которым мы превосходим все прежние времена. История педагогики – продукт нового времени. Мы и в деле воспитания стали, наконец, исторически мыслящим поколением». И это имеет важное значение, так как может предохранить и нас, педагогов века XXI, от педагогических мечтаний, неверного определения перспектив воспитательной работы. А потому нет смысла создавать конкретные цели воспитания для отдаленного будущего, такие же, как и для настоящего. История педагогических движений учит, говоря словами Меймана, что «важнее стремиться к осуществлению тех целей воспитания и обучения, которые применимы к *нашему* времени и которые, с точки зрения современного образования и современной культуры, наиболее совершенны»².

Э. Мейман был уверен, что будущее педагогической науки зависит не от количества печатных трудов, а от возможности заниматься педагогической опытно-экспериментальной работой, от наличия методически подготовленных экспериментаторов. Своими трудами он надеялся пробудить интерес педагогов, сформировать убеждение, что в науке о воспитании лишь та работа может сулить успех, которая свободна от доктринерства, но черпает свои познания непосредственно из жизни и деятельности ребенка. Важность экспериментальной работы в том, что она всегда является общей работой педагогов, где результаты одного исследователя дополняются результатами другого, а в итоге строится целостная научная система.

Многие идеи Э. Меймана не потеряли своего значения и в настоящее время. Они представляют собой интересное поле научного поиска и богатый материал для педагогических размышлений, так необходимых современным педагогам, стремящимся построить здание современной научной педагогики.

Список использованной литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования [Текст]. – М. : РОУ, 1994. – 112 с.

¹ Мейман Э. Лекции ... Ч. III. С. 255.

² Мейман Э. Современное положение педагогики // Ежегодник экспериментальной педагогики. V. 1912. СПб., 1913. С. 55.

2. История психологии в лицах: персоналии [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского, ред.-сост. Л.А. Карпенко. – М. : ПЕР СЭ, 2005.
3. Константинов, Н.А. История педагогики [Текст] : учеб. для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
4. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. III [Текст]. – М., 1910.
5. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. I [Текст]. – М., 1911.
6. Мейман Э. Современное положение педагогики [Текст] // Ежегодник экспериментальной педагогики. V. 1912. СПб., 1913.
7. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2002. – 528 с.
8. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : БРЭ, 1993. – Т. 1. – 608 с.



Страницы истории

А.Н. Шевелев

ПЕТЕРБУРГСКОЕ УЧИТЕЛЬСТВО XVIII ВЕКА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ М.В. ЛОМОНОСОВА

Используя образовательно-урбанистический подход, автор выходит за рамки традиционной формы представления взглядов педагогов-классиков, когда их наследие интерпретируется в отрыве от социокультурного и образовательного контекста. Воззрения М.В. Ломоносова рассмотрены сквозь призму исторического развития петербургской школы XVIII века и ее классно-предметной системы.

образовательная урбанистика, петербургская городская система образования, классно-предметная система, отечественная педагогическая мысль, классики отечественной педагогики.

Для каждого столетия истории российского образования характерно наличие группы выдающихся педагогов, относимых к классикам отечественной педагогической мысли. Но этой условной и относительно нестабильной в силу смены исторических приоритетов группе каждый век дает несколько имен, которые доминируют над более широким сообществом выдающихся педагогических деятелей. И если для XIX века такими фигурами чаще всего называют К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова и П.Ф. Каптерева, то для XVIII столетия кроме М.В. Ломоносова можно отметить вклад в сокровищницу отечественной педагогической мысли только И.И. Бецкого и Ф.И. Янковича.

М.В. Ломоносов является символом результативности и эффективности петровских культурных преобразований. Известный тезис об энциклопедической гениальности великого ученого для педагогики связывается с двумя аспектами его деятельности. Это, во-первых, создание в послепетровской России университетского образования, связь с Московским и Петербургским академическим университетами. Во-вторых, это вклад ученого в становление отечественной светской школьной педагогики, теоретическая разработка и практика реализации классно-предметной системы в структуре школьного образования. Данная система пришла на смену системе индивидуально-урочной, практиковавшейся в учебных заведениях ранее, и применялась на протяжении всего XVIII века, а не только первой его половины, когда творил М.В. Ломоносов.

Развитие видологии учебных заведений и реализация в их деятельности педагогических идей М.В. Ломоносова теснейшим образом связаны со становле-

нием петербургской школы как городской системы образования. Данная школа представляет собой своеобразный социально-педагогический контекст, на фоне которого протекала педагогическая деятельность великого ученого. Взаимосвязи в этом контексте, становление работы петербургского учительства в русле классно-предметной системы и хотелось бы рассмотреть в первую очередь.

Вслед за основанием Петербурга в 1703 году должно было последовать и появление в нем первых школ. Вначале они еще не представляли собой целостную систему городского образования в современном понимании. По мнению В.В. Смирнова, можно утверждать, что к 1709 году в Петербурге существовала по крайней мере одна школа – при кирхе Святого Петра, ставшая впоследствии знаменитой Петершуле¹. К 1725 году в городе работал уже целый ряд профессиональных и общеобразовательных школ: адмирала Ф.М. Апраксина (1711–1712 годы), Морская академия (1715 год), Русская школа, или Школа словесной науки для мастеровых Адмиралтейства (1715 год), Медицинская школа (1716 год), Инженерная школа (1719 год), Артиллерийская школа (1721 год), школа на Пушечном дворе Литейной слободы (1721 год), школа Ф. Прокоповича на реке Карповке (1721 год), Словенская школа при Александро-Невской лавре – впоследствии Петербургская духовная семинария (1721 год) и Академическая гимназия при университете и Академии наук (1725 год). Во второй четверти XVIII века в Петербурге возникли кадетские корпуса – Сухопутный (1732 год), Морской (1755 год), Артиллерийско-инженерный (1762 год) и Пажеский (1757 год). Для этого периода истории петербургской школы характерны две тенденции: строительство светской по целям и учебному содержанию сети учебных заведений и ориентация на параллельное развитие элитарного образования для дворян и массовой школы для разночинцев.

Несмотря на то что все учебные заведения Петербурга в первой половине XVIII века сталкивались с большими трудностями в привлечении учащихся, они продолжали свое существование. Следовательно, возникала потребность и в преподавателях. Поскольку педагогического образования в России тогда еще не существовало, то учителями становились люди, далекие от преподавательской деятельности. Новые учебные заведения возникали в новом городе, где не было старых школ, из которых можно было бы пригласить учителей, поэтому правительство вынуждено было приглашать учителей из Москвы и Европы (в основном из Германии). Иностранцев приглашали для преподавания в петербургских кадетских корпусах, Академическом университете и Академической гимназии. В начальные учебные заведения города приглашались представители самых разнообразных видов деятельности, но чаще всего офицеры. «Русские школы», как и другие начальные общеобразовательные школы, обеспечивались учителями из числа окончивших Морскую академию отставных и действующих (в зимний период) офицеров армии и флота: «На каждые 100 человек учащихся приглашать для обучения “славяно-российской грамоте” одного учителя из престарелых унтер-офицеров и рядовых, и для обучения арифметике, геометрии и тригонометрии определять учителей из престарелых штурманов и подштурманов по одному человеку в школе. Когда же комплект учащихся в школах увеличится до такой степени, что один учитель не сможет обучать, тогда в зимнее время определять из

¹ Смирнов В.В. Петербургские школы и школьные здания: история школьного строительства в Санкт-Петербурге – Ленинграде. 1703–2003. СПб., 2003. С. 7.

флотского комплекта из штурманов и подштурманов на время»¹. Учителя начальных школ получали более низкое денежное жалование по сравнению с учителями других учебных заведений.

Первыми учителями в цифирных школах были воспитанники петербургской школы адмирала Апраксина. Они не пользовались какими-либо особыми служебными правами и получали самое ограниченное содержание. Правда, по окончании учения каждый ученик, получивший свидетельство о своих успехах в науках, платил в пользу учителя по одному рублю.

Заметной категорией лиц, занимающихся учительской деятельностью, в первой половине XVIII века были частные учителя, обучающие элементарным наукам. Чаще всего это были грамотные люди из мещан и церковников. Гувернерами и учителями в богатых семьях, а также хозяевами частных школ и пансионов были в основном иностранцы.

Таким образом, контингент учителей формировался либо из государственных служащих, либо из образованных в той или иной степени частных лиц, был социально пестрым и не обладал специальной педагогической подготовкой. Любой более или менее образованный человек воспринимался как потенциальный педагог.

Во второй половине XVIII века Петербург стал важнейшим центром дворянского образования страны. Оформились два основных типа сословной дворянской привилегированной школы – кадетские корпуса и женский Смольный институт.

Преподавание в последнем было поручено учительницам и учителям, обучение грамоте было возложено на монахинь. Учителей в первое время было очень мало, их приглашали только в том случае, если не находилось подходящих учительниц. Поиск учительниц в России был почти невозможен. Приходилось приглашать их из-за границы, для чего прибегали даже к помощи русских дипломатических представителей. Приглашение было сопряжено с большими затруднениями. Трудно было выбрать подходящих для педагогической деятельности лиц и доставить приглашенных в Петербург. Возникали препятствия со стороны иностранных властей. Число учительниц постоянно колебалось, одно время их было 12, в 1770 году осталось только 9, но к 1783 году снова возросло. Они преподавали русский, французский, немецкий языки, историю, географию, рукоделие².

Екатерина II и И.И. Бецкой стремились сосредоточить преподавание в руках русских педагогов. Однако среди воспитательниц Смольного было больше иностранок, а первый русский учитель был назначен только в 1772 году и несколько лет оставался единственным. Русские монахини не оправдали возложенных на них ожиданий, тяготились непривычными обязанностями, за единичными исключениями, выполняли их неумело. Число их постепенно сокращалось, и со временем они были отстранены от участия в жизни Воспитательного общества. Для преподавания в Смольном институте вызывали лучших учеников из духовных семинарий, из Московской духовной академии, Московского университета, Академической гимназии.

Но самым важным результатом развития школьного образования в Петербурге во второй половине XVIII века было создание первых государственных

¹ Буров А.А. Петербургские русские школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века. Л., 1957. С. 154–155.

² Черепнин А.Г. Императорское общество благородных девиц. Исторический очерк (1764–1914). СПб., 1915. Т. 1. С. 37, 44.

школ для основной массы населения города. В 1777 году в столице были основаны две начальные школы для детей обоего пола – Екатерининская и Александровская. Они содержались на доходы, получаемые от издания журнала «Утренний свет» (издатель – Н.И. Новиков). В 1781 году Екатерина учредила в Петербурге государственное Исаакиевское народное училище. В том же году открылось еще шесть таких же училищ – Владимирское, Вознесенское, Симеоновское, Андреевское, Введенское, Сампсониевское. В 1782 году к ним прибавились Казанское

и Благовещенское училища. Таким образом, к 1783 году город обладал 11 начальными школами. Затем было основано еще 4 школы. В них преподавались чтение, письмо, Закон Божий, арифметика, рисование; истории и географии обучали за особую плату. Учащимися народных училищ были преимущественно дети петербургских купцов, мещан, офицеров, чиновников, разночинцев. В Петербургском главном народном училище работало по штату 6 учителей: 2 – в высших классах, 2 – в низших классах, 1 учитель иностранных языков и 1 учитель рисования. Обучение в первых трех классах занимало по одному году в каждом. В четвертом классе учились два года. Старшие ученики имели возможность посещать лекции в Академии наук. Всего в 15 петербургских начальных училищах работало учителями 27 человек. Закону Божию, чтению и письму обучали священники тех церквей, при которых находились училища, арифметике чаще всего учили сержанты гвардейских полков столицы, для преподавания рисования нанимали специальных педагогов.

Первым петербургским педагогическим учебным заведением, по сути, положившим начало отечественной системе педагогического образования, стала Учительская семинария, которая отделилась от Петербургского главного народного училища 22 сентября 1786 года. Семинария готовила учителей для начальных училищ всей России. Она формировалась из воспитанников, находившихся на казенном содержании и живших под контролем директора в условиях интерната. Помимо предметов, преподаваемых в Главном народном училище, здесь было введено преподавание греческого языка. Действовали математический и исторический факультеты. Однако слушатели не ограничивались избранной специальностью, а были обязаны также пройти сокращенный курс другого факультета. Число воспитанников Учительской семинарии было непостоянным. Комиссия народных училищ то увеличивала, то уменьшала его в зависимости от открывающихся учительских вакансий. Выпуск первого курса в начале 1789 года состоял из 64 воспитанников. Последний выпуск семинарии сделала в 1801 году. В течение 15 лет своего существования петербургская Учительская семинария подготовила 275 учителей. Еще 150 учителей было подготовлено до 1786 года в Петербургском главном народном училище.

В столице все чаще стали открываться частные пансионы. Содержателями их были в основном немцы и французы. Здесь все большее внимание уделялось изучению «шляхетских наук» – геральдике, фехтованию, танцам, манерам. Изучение латинского языка – языка науки – было отодвинуто на второй план, уступая место новым иностранным языкам. Преподавание велось либо на французском, либо на немецком языке; то же касалось и учебных книг. В Петербурге был велик процент обучавшихся детей иностранцев. К 1800 году в столице работало около 30 иностранных частных пансионов. В них из примерно 500 учеников русских

было только 56 человек (1/10 часть), а из 72 учителей русских было только 20 человек (1/3 часть). Очевидно то, что петербургские частные иностранные пансионы выполняли образовательный заказ прежде всего для иностранных жителей столицы.

В 1783 году знаменитая Петершуле (Петришуле) стала Главным немецким училищем России. Она контролировала содержателей всех иностранных пансионов России и всех немецких педагогов столицы, которые держали здесь экзамены, что вызывало порой враждебное отношение петербургской немецкой диаспоры к школе как к проводнику государственного контроля над частными немецкими школами.

Однако среди петербургских преподавателей по-прежнему оставалось очень много иностранцев, несмотря на противодействие властей, пробовавших установить для них экзамены. Обнаружились и другие неутешительные результаты. Многие из учителей не обладали даже необходимым набором элементарных знаний. К примеру, многие учителя грамматики обнаружили отсутствие представлений о простейших грамматических правилах, а учителя географии были не в состоянии показать на карте столицы крупнейших государств. Добыть хороших учителей было чрезвычайно трудно. Даже после возникновения Учительской семинарии проблема оставалась нерешенной. Правительство не сразу осознало, что для улучшения качества преподавания необходим стимул. Им стало включение педагогической деятельности в государственную службу. Теперь учителя могли пользоваться всеми служебными правами Табели о рангах, получали жалование, назначенное по штату, производились в чины за отличие, могли выслужить себе дворянство через 12 лет педагогической деятельности. Учителя должны были служить 26–32 года и не могли оставить своей службы раньше без особого разрешения Комиссии народных училищ. За усердную службу кроме чинов учителя изредка получали денежные награды, похвальные листы и позволение носить шпагу.

Но эти привилегии не содействовали серьезному улучшению материального положения учительства. Учебная занятость составляла 18–24 часа в неделю. Учительское звание не пользовалось должным уважением со стороны общества, которое относилось к данной профессии явно пренебрежительно. Поэтому часто места учителей занимали «люди неспособные, без всякой любви к своему делу и, нередко, люди предосудительного поведения»¹.

В целом развитие школьной сети Петербурга носило в XVIII веке скорее количественный, чем качественный характер. Важнейшей особенностью ее стал высокий удельный вес европейского образования, что определялось столичным статусом Петербурга, большой долей в населении города иностранных подданных, отсутствием четкого понимания качественного образования как такового.

Отсутствие единого государственного и общественного понимания значимости образования, постоянный недостаток квалифицированных преподавательских кадров, слабое внимание к изучению русского языка, русской истории и географии, многопредметность, несовершенные методы преподавания и отсутствие специальной учебной литературы, прежде всего на русском языке, во многом

¹ Воронов А.С. Историко-статистическое обозрение учебных заведений Санкт-Петербургского учебного округа. СПб., 1849. Т. 1. С. 56.

определяли характер деятельности петербургской школы. Немногие из учебных заведений города могли похвастаться тем, что дают качественное образование.

Итак, XVIII век был для Петербурга и России в целом необходимым этапом проб и ошибок в деле образования. Но именно тогда зародилось российское просвещение, именно здесь сформировалась первая по количественным параметрам, достижениям и значению для страны городская система школьного образования, представленная примерно 80 учебными заведениями разных видов и типов. Общим для всех этих школ стало применение классно-предметной системы, к основоположникам которой можно уверенно отнести М.В. Ломоносова.

На пороге третьего тысячелетия мировое и отечественное образование испытывает ряд кризисных явлений, требующих решения вопроса и поиска путей дальнейшего развития системы образования в целом и отдельных ее звеньев в частности. Среди этих проблем одной из важнейших является необходимость дальнейшего существования и достаточность в новых социально-педагогических условиях классно-урочной системы, традиционной для школы XVIII–XX веков. Иначе этот вопрос можно поставить так: отмирает ли сегодня урок как основная форма учебно-воспитательного процесса в школе и если это так, то чем он может быть заменен в будущем? Если же урок сохраняет потенциал для дальнейшей модернизации и продолжит в иных формах свое существование, то что составляет его неизменную онтологическую сущность, что обеспечивает его жизнеспособность в педагогической истории? От каких факторов зависит генезис теории и практики урока в современной отечественной школе?

Достаточно интересным нам представляется следующий факт. В отечественной педагогике проблематике урока отведено не так уж много места, как можно было бы ожидать. Это касается как дореволюционной, так и советской педагогической мысли. Думается, что причина этого кроется в рутинности урока при его восприятии теоретиками педагогики. Урок стал привычен, внешне он не содержит исследовательской «интриги», столь необходимой педагогической науке, а, скорее, относится к сфере исключительно педагогической практики, являя собой очевидную данность. Поэтому об уроке пишут в общем дидактическом контексте – как об одной из форм учебно-воспитательного процесса.

В самом обобщенном виде историко-педагогический генезис урока в традициях отечественной педагогической культуры представляется следующим. Урок, проникнувший в Россию из европейской педагогики во второй четверти XVIII века, утвердился к началу века XIX как одна из ведущих форм организации обучения. Правда, нельзя говорить об уроке как о единообразно понимаемом в разные исторические периоды термине. Урок в понимании XVIII, XIX и XX веков – это отличные друг от друга явления, что мы рассмотрим более подробно далее.

Судьбу урока в современной отечественной школе с историко-педагогической точки зрения можно рассматривать через поиск ответов на разные вопросы. С какого момента можно говорить о действительном (а не терминологическом) появлении урока? Имеет ли урок в русской школе особую специфику в сравнении с европейскими аналогами? Что исторически повлияло на трансформацию урока в российской педагогике? Какие черты урока остаются при этом генезисе неизменными?

Через какие же аналитические страты возможен полноценный историко-педагогический анализ эволюции урока? Легче всего узнать, что понимали современ-

менники той или иной эпохи под термином «урок», если педагогическая мысль эпохи такие определения сохранила. Сопоставление этих определений способно дать некоторую эволюционную модель теоретических представлений об уроке в российской педагогической культуре. Аналогичный алгоритм может использоваться и при выявлении критериев (чаще всего необходимых компонентов) понимания «хорошего, настоящего» урока в различные периоды отечественной педагогической истории.

Одним из исследовательских разворотов такого генезиса может стать определение роли учителя в урочном процессе, в выборе им той или иной урочной формы или, например, в определении результативности проведенного урока. Ситуация многогранна. Во-первых, проблемы роли учителя в учебном процессе и значимости в нем урока вряд ли отделимы друг от друга. Урок без учителя обыденное педагогическое сознание вот уже много лет представляет себе с большим трудом. Однако это возможно, например, при использовании ТСО или при организации самообразовательной работы учащихся. Другой вопрос: что теряется при этом. Во-вторых, историко-педагогический генезис урока в педагогической теории и его развертывание в педагогической практике, особенно в отечественной педагогической культуре, не обязательно совпадают в своих ведущих тенденциях. Анализ урока только на теоретическом материале может не констатировать объективную историко-педагогическую реальность относительно школьной практики. Возникает вопрос взаимного дополнения, анализа, сравнения этих страт. В-третьих, урок неотделим (или отделим методами исследования) в своей историко-педагогической эволюции от классно-урочной системы, от понятия «класс» как более или менее однородной группы учащихся, с которой работает педагог в рамках урока. Могут существовать урок без класса и класс без уроков?

Перспективным был бы сравнительный (по эпохам и по типам учебных заведений) анализ урока в российской школе и педагогической мысли. Может ли считаться полноправным уроком занятие в школе мастеров грамоты или братской школе в древнерусский период? Как соотносимы друг с другом те учебные занятия, которые также назывались уроками у кадетов, смолян, воспитанников дворянских благородных пансионов и лицеев, гимназий, реальных, народных и коммерческих училищ? Почему отказ от классно-урочной системы и замена ее в единой трудовой школе 1920-х годов на лабораторный, бригадный и иные формы обучения все же заставили, в конечном счете, урок возродиться? Что же позволяет уроку оставаться столь универсальным, способным к эволюции и долговечным?

Этимологически понятие урока появилось в русском языке не как педагогический термин, а в значительно более широком смысле. Это слово существует на Руси с X века и применяется в двух смыслах: во-первых, обозначая запрет, договор, правило (например, уроки, установленные княгиней Ольгой древлянам и другим племенным союзам Киевской Руси, или урочные годы XVI века, означавшие начало крепостного права); во-вторых, выступая как поучение, написание, вывод для будущего («это тебе урок»), т.е. также в педагогическом, но воспитывающем, а не обучающем (современном) смысле. С XVII века, видимо под влиянием появившихся в Москве по малороссийскому образцу братских школ, понятие «урок» приобретает и собственно дидактический смысл – как вид учебной работы. Появляются словосочетания «задать урок», «выучить урок»,

«брать урок» и «давать урок», которые существуют наряду с «урочными часами» и даже «урочными праздниками», употреблявшимися в религиозном смысле. В первой половине XVIII века чаще, чем «урок», как в армейском обиходе, так и в педагогике, употребляется иностранное понятие «экзерциция», которое можно понимать в широком смысле всевозможных учебных занятий. С XIX века термин «урок» уже прочно входит в педагогическую терминологию России, что косвенно свидетельствует о его распространенности и укорененности в практике.

В XVIII веке российская школа претерпела значительную эволюцию от профессионального учебного заведения типа Навигацкой школы до сословных учебных заведений. При этом можно достаточно уверенно констатировать, что во всех ее типах существовала и реализовывалась классно-предметная система, характеризующаяся двумя чертами: с одной стороны, предусматривалось деление детей на классы, т.е. относительно однородные возрастные группы, с другой – перевод в новый класс определялся не столько возрастом учащегося, сколько прохождением им в данном классе группы определенных учебных дисциплин.

К этому можно добавить формирующееся в отечественной педагогической мысли той эпохи понимание необходимости построения учебно-тематического плана преподавания конкретного учебного предмета (Ф. Прокопович) и принципа соразмерности количества преподаваемого материала возможностям детей (В.Н. Татищев, предлагавший, например, в случае успешного выполнения учащимся задания отпускать его домой, дабы не отбить у детей желание учиться)¹.

Но наиболее полное представление об уроке в российской педагогике XVIII века дают проекты регламентов Академической и московской университетских гимназий М.В. Ломоносова. На его основе можно составить достаточно полное представление о том, что называлось уроком в практике российских учебных заведений того времени.

Проект регламента показывает, что деление на классы в этих учебных заведениях производилось по возрасту учащихся и по учебным предметам, которые тем или иным классом проходились. Поэтому сами классы часто назывались «русскими», «латинскими» и «научными». Для прохождения разных предметов планировались разные сроки обучения. Перевод из класса в класс осуществлялся на основе успеваемости и проводиться должен был индивидуально. Одновременно в рамках одного класса шло изучение нескольких циклов (блоков) учебных предметов. Продолжительность занятия (урока) составляла 2 часа. Составлялось годовое расписание уроков. Уроки делились на домашние и школьные; последние, в свою очередь, на приватные, т.е. те, которые вел только один учитель, и общие, на которых, видимо, могли присутствовать дети разных возрастов (классов), несколько педагогов и администрация (ректор гимназии). Такие уроки, насколько об этом позволяет судить текст регламента, были похожи на современные занятия учащихся в соответствии с индивидуальными маршрутами их обучения. Кроме того, можно говорить и о существовании ранних (приготовительных) уроков, когда старший по возрасту ученик из другого класса (аудитор) должен был проверять подготовку учащихся заданий (домашних или повторительных), фиксируя индивидуальные результаты в соответствующей таблице. Таким обра-

¹ См.: Шевелев А.Н. Отечественная школа: традиции и современные проблемы. СПб., 2003. С. 249–255.

зом, педагог, приходивший на следующий, приватный, урок, сразу мог получить информацию о подготовленности учеников к занятию. Сам процесс подготовки учащихся к ранним урокам, видимо, строился на основе запоминания, а порой и зазубривания пройденного на предыдущих приватных уроках материала.

Второй урок, следующий за ранним, предполагал разминку, в ходе которой педагог давал ученикам краткие (в зависимости от содержания таблицы результатов) задания, настраивающие на работу, закрепляющие пройденное, готовящие к главной части учебных занятий – к уроку в форме лекции. Впрочем, в российской школе XVIII века лекции также не имели современного вида. Преподаватель не столько излагал собственный взгляд на изучаемую проблему, сколько трактовал и комментировал содержание зачитываемых частей книги, по которой велось преподавание. Мы не можем определить уровень насыщения российских учебных заведений XVIII века учебными пособиями, хотя, предположительно, их стало гораздо больше по сравнению с XVII веком. Но вряд ли можно говорить о том, что книга, по которой преподавался предмет, была в пользовании у каждого ученика. Кроме того, для данной эпохи не существовало строгого разделения на учебную и собственно научную книгу, в особенности это касалось гимназий при университетах, когда речь шла о подготовке будущих ученых.

Урок-лекция в изложенном варианте был основным видом эзерциций. В ходе домашних уроков, которые могли готовиться как в помещении школы, так и дома (на месте жительства учеников), последние должны были индивидуально или совместно выучить содержание прочитанной учителем лекции. Активно практиковались совместные повторения, так как сказывался недостаток учебных и научных пособий. Однако известно, что имевшиеся в наличии книги на руки учащимся выдавались. Около 3 раз в неделю проводились дополнительные уроки в форме урока-разминки, т.е. индивидуального или общего (фронтального) опроса учащихся.

Результативность учебных занятий проверялась в ходе многочисленных экзаменов. Известны практиковавшиеся в разных типах отечественных школ XVIII века ежемесячные, полугодовые, годовые переводные и выпускные экзамены. Они проводились в устной форме и в присутствии других педагогов (в том числе и университетской профессуры), школьной администрации и шефствующих над данным учебным заведением сановников. Имея публичный характер, они заботили в большей мере самих педагогов, нежели учеников, что заставляло первых усиленно натаскивать вторых, дабы произвести на «начальство» благоприятное впечатление их познаниями, а значит, и способностями педагога. Большое число высказываний и самого М.В. Ломоносова, и других педагогов XVIII века о таком положении как ненормальном, превращающем экзамен в спектакль перед публикой, о необходимости проверять действительные, а не мнимые знания говорит и о том, что данная проблема решалась очень медленно.

Из дидактических правил, которыми должен был руководствоваться педагог на уроках, до нас дошли следующие: не отягощать учеников избытком информации; зная, кто из учеников в чем силен, стараться подтянуть его западающие качества; следить за соответствием сообщаемой информации возрасту учеников, дабы не отбить желание учиться. В классе немаловажное место занимала таблица поведения учеников, обновляемая помесечно. В понятие «поведение» включались такие инди-

видуальные характеристики, как прилежание и остроумие (сообразительность, а не чувство юмора). Ученики делились на лучших, посредственных и последних¹.

Существенные изменения в развитии теории и практики урока произошли в российских учебных заведениях во второй половине XVIII века и первой половине XIX веков. Например, в благородных дворянских пансионах при университетах и в Царскосельском лицее стало практиковаться пересаживание наиболее успевавших «первых» учеников ближе к учителю, некоторые уроки стали целиком посвящаться самостоятельному чтению учащихся либо краткому и интересному рассказу учителя с проведением затем «сократической беседы». Так назывался способ преподавания в то время, когда учащиеся задавали учителю вопросы, высказывали свое мнение и полемизировали между собой и с педагогом. Данный период становится временем появления на уроках наглядных пособий, утверждения в педагогической теории мнения об их обязательности. Критерием качества преподавания становится понятность детям преподаваемого, умение учителя донести до них содержание своего предмета. Практически для всех учебных заведений страны эпоха Екатерины II стала отправной точкой составления расписания учебных занятий.

И.И. Бецкой в своих популярных педагогических работах не только говорил о привлекательности интеллектуального, научно ориентированного образования, но и предупреждал, что неправильная его постановка может повлечь скуку учащихся. Во избежание такого положения он предлагал организовать преподавание только на русском языке, что было актуально для того времени. Ф.И. Янкович выдвинул аналогичные дидактические принципы ясности и понятности детям, преемственности в содержании, наглядности в преподавании всех учебных дисциплин.

Особенно интересным нам представляется следующее общее наблюдение. Сегодня мы справедливо восхищаемся расцветом российской культуры пушкинской эпохи – эпохи национального взлета страны. Можно предположить, что отечественная система образования сыграла существенную роль в достижении такого высокого уровня культурного развития. Однако сами выдающиеся деятели российской культуры (декабристы, В.Ф. Одоевский, А.И. Герцен, В.Г. Белинский и другие представители отечественной интеллигенции), анализируя собственное жизненное становление, отмечали главенствующую роль в своем образовании не учебных заведений, а домашнего, литературного самообразования².

Таким образом, можно сделать два вывода. Во-первых, М.В. Ломоносов был не просто великим ученым, в сферу научных интересов которого попали в том числе и педагогические проблемы. Перед нами – общественно-педагогический деятель, откликнувшийся на актуальные проблемы развития университетского, элитного, народного, педагогического образования, поддерживавший взаимодействие российской и европейской педагогических культур. Во-вторых, перед нами – педагог, теоретически обосновавший модель дидактического процесса – классно-предметной системы, которая была свойственна всем видам развивающейся петербургской школы и продолжила свое существование и после смерти М.В. Ломоносова. В том, что его имя связано именно с классно-предметной системой, ко-

¹ См.: Антология педагогической мысли России 18 – первой половины 19 вв. / под ред. В.В. Лебедева. М., 1990. С. 68–74.

² Егоров Б.Б. Очерки истории русской культуры 19 века. СПб., 1993. С. 125–126.

торая, немного видоизменившись, была основой отечественной вузовской педагогики в XIX–XX веках, мы находим взаимосвязь Ломоносова-ученого и Ломоносова-педагога.

Список использованной литературы

1. Антология педагогической мысли России 18 – первой половины 19 вв. [Текст] / под ред. В.В. Лебедева. – М., 1990.
2. Буров, А.А. Петербургские русские школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века [Текст]. – Л., 1957.
3. Воронов А.С. Историко-статистическое обозрение учебных заведений Санкт-Петербургского учебного округа [Текст]. – СПб., 1849. – Т. 1.
4. Егоров, Б.Б. Очерки истории русской культуры 19 века [Текст]. – СПб., 1993.
5. Смирнов В.В. Петербургские школы и школьные здания: история школьного строительства в Санкт-Петербурге – Ленинграде. 1703–2003 [Текст]. – СПб., 2003.
6. Черепнин, А.Г. Императорское общество благородных девиц. Исторический очерк (1764-1914) [Текст]. – СПб., 1915. – Т. 1.
7. Шевелев, А.Н. Отечественная школа: традиции и современные проблемы [Текст]. – СПб., 2003.

Ю.В. Лазарев

ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СЛОВЕСНОСТИ В НЕКРОЛОГАХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Проанализировав некрологи преподавателям словесности, опубликованные в педагогических журналах конца XIX – начала XX века, автор приходит к выводу о публицистическом характере этих текстов. Привлечен новый материал, позволяющий дополнить историю становления школьного образования.

история школьного литературного образования, педагогическая публицистика, педагогическая журналистика, некролог.

Некролог, один из старейших и, как считают некоторые исследователи, один из самых популярных у читателя жанров периодической печати, получил широкое распространение и в педагогической журналистике. В изданиях второй половины XIX – начала XX века опубликовано множество некрологов чиновникам от образования, видным ученым, методистам и даже учителям. Пришедший из газеты жанр, выполнявший в основном информационную функцию, в монотематическом педагогическом журнале трансформировался. Журнал, уступая газете в оперативности подачи информации, имел возможность выйти за пределы простой констатации, осмыслить факт смерти человека, известного в педагогическом мире, и, следовательно, глубже проанализировать его вклад в дело образования.

Мы попытались выявить публицистическую функцию некрологических статей, посвященных преподавателям-словесникам. Источниковую базу исследования составили некрологи более чем 20 педагогам (учителям, методистам, фило-

логам), имевшим непосредственное отношение к школьному преподаванию словесности, опубликованные в наиболее массовых педагогических журналах за период с 1885 по 1914 годы.

Среди исследователей нет единства в вопросе жанрово-родовой принадлежности некролога. Многие относят его к информационным жанрам журналистики. В этом случае цель некролога – сообщить о смерти человека, известного данной аудитории. Эти небольшие по объему тексты, построенные по традиционной схеме, содержат краткое описание жизнедеятельности умершего, характеристику его заслуг перед обществом, наград, выражение скорби. В то же время отдельные ученые говорят о близости некролога к жанрам литературной критики, выделяя такие его разновидности, как некрологическая статья, некрологическая заметка, некрологический очерк, некролог-эссе, некролог-стихотворение в прозе, некролог-плач¹. Теоретик журналистики А.А. Тертычный выделяет близкий к некрологу художественно-публицистический жанр эпитафии, отличающийся социальным аспектом. «В эпитафии, – пишет исследователь, – акцент делается не на факте чьей-то смерти, не на скорбной стороне такого печального события, а на добродетелях человека, которые уже не просто оцениваются как украшающие личность покойного, указывающие на его значимость, неповторимость. Главное состоит в том, что они обычно рассматриваются в качестве авторитетных критериев, по которым оценивается поведение, деятельность как современников героя эпитафии, так и тех, кто живет сегодня. Эпитафия – это прежде всего оценочный жанр...»².

В педагогических журналах конца XIX – начала XX века нередко встречаются некрологи и юбилейные статьи, посвященные преподавателям словесности. Эти тексты, весьма разнообразные в жанровом отношении, можно распределить по группам в зависимости от степени их публицистичности.

Наиболее многочисленную группу составляют небольшие по объему традиционные некрологи³. Это стилистически нейтральные сообщения о смерти с кратким рассказом о жизненном пути покойного, его характеристикой как педагога (вариант: общественного деятеля, экспериментатора, популяризатора, автора статей и заметок по вопросам преподавания языка и словесности и т.д.). Авторами некрологов в этом случае обычно выступают члены редакции (нередко авторство не указывается), а героями могут являться как обычные учителя, так и словесники, проявившие себя в области методики преподавания, в науке или на административном поприще.

¹ См.: Кривонос А.Д., Тепляшина А.Н. Методические указания по общепрофессиональным дисциплинам для студентов 4 курса отделения «Журналистика». СПб., 2007. С. 57.

² Тертычный А.А. Жанры периодической печати : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 2000.

³ См., например: Л.Л. М.Б. Чистяков (Некролог) // ЖМНП. 1885. Ноябрь. С. 122–123 ; В.Я. Стоюнин (Некролог) // ЖМНП. 1888. Декабрь. С. 89–90 ; Иван Федорович Гаярин (Некролог) // Пед. сб. 1890. Апрель. С. 448 ; Владимир Петрович Шереметевский (Некролог) // Пед. листок : прил. к журн. «Детское чтение». 1895. Июль – Сентябрь. С. 69–71; Острогорский А. В.Д. Сиповский (Некролог) // Пед. сб. 1895. № 9. С. 277–278 ; Л.И. Поливанов (Некролог) // Пед. еженедельник. 1899. № 2–3. С. 23–24 ; Тихомиров Д.И. Памяти Льва Ивановича Поливанова // Пед. листок : прил. к журн. «Детское чтение». 1899. Кн. третья. С. 300–301 ; Серополко С.О. Ц.П. Балталон (Некролог) // Пед. листок. 1913. Кн. 3. С. 208–209 ; Серополко С.О. Памяти Ц.П. Балталона // Пед. обозрение. 1913. № 3. С. 64 ; Н.Р. Цезарь Павлович Балталон (28 января 1913 г.) // Для народного учителя. 1913. № 4. С. 4–5.

Уникальную попытку составить своеобразный пантеон русского учителя, сформировать «цельный тип русского идеального педагога с сохранением всех черт национальности»¹ был предпринят в ежемесячном журнале по филологии и педагогике «Гимназия», выходившем в городе Ревеле. Здесь, а позже в приложении «Педагогический еженедельник», в разделе «Русские педагоги», в течение ряда лет публиковались разножанровые статьи, посвященные ушедшим из жизни провинциальным учителям, вся заслуга которых заключалась в их приверженности педагогическому делу².

Достаточно часто встречаются развернутые некрологи, для которых характерны не только оперативность отклика, но и стремление к более полной характеристике героя³. Выбор фигур, достойных некрологической статьи, определялся двумя критериями: значимостью усопшего, т.е. масштабом его педагогической деятельности, и спецификой издания. Например, в официальном ведомственном «Журнале министерства народного просвещения» публикуются в основном некрологи видным деятелям образования – А.Д. Галахову⁴, А.И. Незеленову⁵, И.Ф. Анненскому⁶ и другим, чьи заслуги в сфере преподавания словесности обычно не являются предметом внимательного рассмотрения и оценки. А, например, журнал «Педагогический сборник» помещает некрологи и тем словесникам, которые проходили службу в учреждениях, относящихся к Главному управлению военно-учебных заведений, или являлись активными авторами журнала⁷.

В некрологах данного типа авторы, не ограничиваясь информационной функцией, сообщают более подробные биографические сведения, глубже анализируют вклад педагога в образование и науку. В результате эти тексты воспринимаются как краткий очерк жизненного, профессионального и творческого пути выдающегося педагога.

В соответствии с законами жанра его герои – носители исключительно положительных качеств. В их характеристике присутствует традиционный набор христианских и «педагогических» добродетелей: усердие в службе, аккуратность, стремление к совершенствованию, любовь к ученикам, скромность, искренняя религиозность, забота о семье (матери, сестрах, братьях), бескорыстие, патриотизм.

¹ Фуфаев Ив. Петр. Преподаватель русского языка в Ревельской губернской гимназии // Гимназия. 1888. С. 472.

² См., например: Тимофеев Ив. Алексеев. Преподаватель русского языка и словесности Борисоглебской Александровской прогимназии гимназии // Гимназия. 1888. С. 473 ; Фуфаев Ив. Петр. Преподаватель русского языка в Ревельской губернской гимназии // Гимназия. 1888. С. 472–473 ; Г.Я. И.П. Пилеман // Пед. еженедельник. 1893. № 3. С. 23–24 ; А.Т. Ф.И. Адвокатов // Пед. еженедельник. 1893. № 6. С. 56 ; Сергей Захарович Бураковский // Пед. еженедельник. 1899. № 1. С. 8.

³ См., например: Семенов Д. Василий Иванович Водовозов (Некролог) // Женское образование. 1886. № 5. С. 407–410 ; Виктор Петрович Острогорский (Некролог) // Образование. 1902. № 5. С. 131–136 ; Г.П. Николай Федорович Бунаков (Некролог) // Образование. 1904. № 9. С. 136–147 ; Жервэ Н. Памяти Е.М. Архангельского // Пед. сб. 1910. № 11. С. 464–466.

⁴ Майков Л. А.Д. Галахов (Некролог) // ЖМНП. 1892. Декабрь. С. 124–133.

⁵ Бороздин Л. А.И. Незеленов (Некролог) // ЖМНП. 1896. Май. С. 6–9.

⁶ Варнеке Б. И.Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП. 1910. Март. С. 37–48.

⁷ См., например: Один из учеников. Иван Федорович Рашевский // Пед. сб. 1897. № 3. С. 323–326 ; Жервэ Н. Памяти Е.М. Архангельского ... ; Долгов И. Памяти Георгия Гавриловича Левицкого // Пед. сб. 1911. № 11. С. 475–479 ; Приселков М. Памяти Н.В. Дмитриева // Пед. сб. 1914. № 4. С. 455–461.

Например, в некрологе А.П. Розенбергу подчеркивается, что он решил стать преподавателем русского языка в Дерпте не по причине материальной необходимости, а движимый исключительно патриотическим чувством, стремлением принести реальную пользу Родине. Основной же причиной его смерти стала тоска по Родине. Он не мог привыкнуть к «немецкому быту и формализму, а потому чувствовал себя в подобной среде каким-то одиноким пришельцем и впадал в уныние, погружаясь более и более в глубокую задумчивость. Все около него, казалось, гасло и меркло... и скоро тяжелый недуг одолел его крепкую природу окончательно»¹.

Помимо общей характеристики покойного авторы могут обращать преимущественное внимание на некоторые наиболее выдающиеся сферы его деятельности. Так, в некрологе В.П. Острогорскому сделан акцент на публицистическом, проповедническом характере его педагогической деятельности. «В общество он твердо верил, – пишет известный педагог и редактор журнала Д.И. Тихомиров, – как непоколебимо верил и в животворную силу гуманных идей, и эту верую он воодушевлялся сам во всю свою жизнь, воодушевлял и других во всей своей педагогической и литературной деятельности. Педагог по профессии, он был проповедником, гуманистом и общественным деятелем в классе и в аудитории, в газетных и журнальных статьях и везде, во всем»².

В некрологах этого типа встречаются вставные эпизоды, прямо не соотносимые с задачами жанра, но косвенно героизирующие образ учителя. Это может быть телеграмма с соболезнованием от важной особы или достаточно подробный рассказ о предсмертной болезни. Например, в некрологе учителю-словеснику и редактору В.Д. Сиповскому сделан акцент на причине его смерти: «Его убил, именно, чрезмерный труд, которого он не покидал даже и в каникулярное время, на даче, на мнимом, якобы, летнем отдыхе»³.

Значительную группу составляют некрологи-воспоминания. Публицистичность текстов этого типа определяется личностным эмоциональным отношением авторов, в качестве которых выступают либо ученики⁴, либо коллеги⁵. Именно в некрологах-воспоминаниях (в отличие от текстов других типов, где основное содержание – обобщенная характеристика героя) создается не оставляющий читателя равнодушным идеальный образ учителя-словесника, главная заслуга которого – в его учениках. «Честное имя, а с ним добрая память, – пишет сослуживец «одного из лучших московских преподавателей словесности», – вот единственное драгоценное наследие, оставленное покойным, и едва ли можно сомневаться в том, что многочисленные ученики и ученицы Н.П. Завьялова помянут его доб-

¹ Александр Петрович Розенберг // Гимназия. 1888. С. 762.

² Д.И.Т. Виктор Петрович Острогорский // Пед. листок : приложение к журналу «Детское чтение». 1902. Кн. пятая. С. 458.

³ Памяти В.Д. Сиповского // Пед. еженедельник. 1895. № 31. С. 294.

⁴ См., например: Громека М. Агафоник Иванович Кильчевский // Пед. сб. 1905. № 7. С. 63–73 ; Сорокин В. В.Я. Стоюнин (Воспоминания одного из учеников) // Пед. сб. 1889. № 1. С. 75–83 ; Один из учеников. Иван Федорович Рашевский // Пед. сб. 1897. № 3. С. 323–326 ; Толстой Л.Л. Долг ученика // Пед. еженедельник. 1899. № 2–3. С. 24 ; Из дневника редакции. О П.И. Житецком // Пед. сб. 1911. № 5. С. 613–615.

⁵ См., например: М.А. В.А. Яковлев (Некролог) // Пед. сб. 1908. № 3. С. 244–254 ; Долгов И. Памяти Георгия Гавриловича Левицкого // Пед. сб. 1911. № 11. С. 475–479 ; Приселков М. Памяти Н.В. Дмитриева // Пед. сб. 1914. № 4. С. 455–461.

рым словом и как учителя, который умел передавать знание, и как человека, которому ничто человеческое не было чуждо, и прежде всего интересы учащихся»¹.

Как отмечалось выше, авторами некрологических статей чаще всего являются сотрудники редакции журнала, нередко главные редакторы, особенно если речь идет о широко известном человеке. В то же время и преподаватели-словесники сами нередко являются авторами некрологов. Так, жанр юбилейной статьи и некролога занимает значительное место в публицистическом наследии В.П. Острогорского. Всего в общей и педагогической периодике он опубликовал более 30 работ, посвященных в том числе преподавателям-словесникам – В.Ф. Кеневичу, Ф.Ф. Резонеру, М.Б. Чистякову, В.И. Водовозову, В.Я. Стоюнину, В.И. Скопину, В.Д. Сиповскому и др.² В этих некрологах, воздавая дань памяти своим учителям и старшим товарищам, бескорыстным подвижникам, отдавшим все силы на благо служения обществу, он раз за разом утверждает образ идеального учителя-словесника. В современности такого идеала он, к сожалению, не находил³.

Некролог по ряду свойств близок агиографическим жанрам (не случайно в нем используются торжественно-скорбная лексика, библейские образы и цитаты). В обоих случаях присутствует идеализация героя, важную роль играет мотив преодоления, «подвига». Потому нередко в некрологе-воспоминании показаны конфликтные ситуации, драматические моменты, которые переживает герой. «Жизненный путь лучшего русского педагога, – пишет автор о словеснике В.Я. Стоюнине, – это арена, где сталкиваются наши самые разнообразные общественные силы: тут и борьба различных общественных кругов, и закулисные интриги, направленные к умалению общественного деятеля, и наша историческая коренная светобоязнь...»⁴. Преодолевая трудности, в качестве которых могут выступать борьба с бытовыми жизненными обстоятельствами, тоска по родине, непонимание со стороны коллег и начальства и т.д., учитель проявляет лучшие и самые важные черты своего характера. Так, московскому словеснику Н.П. Завьялову пришлось долгие годы служить в провинции, но учитель не гнушался ее. «Не приходилось никогда слышать из уст Н.П., – вспоминает автор некролога, – каких-либо жалоб и сетований на непроходимую скуку и заедающую пустоту провинциальной жизни или на неприятные хлопоты переезда с семьей из провинции в столицу и обратно: любя дело, он считал возможным делать его везде, принося посильную пользу»⁵. А учитель-словесник Первого кадетского корпуса Дмитриев («духовный сын В.П. Острогорского» и «внук В.Я. Стоюнина»), как образно пи-

¹ Университетский товарищ. Николай Павлович Завьялов (Некролог) // Пед. сб. 1887. № 10. С. 372.

² См., например: Острогорский В.П. В.Ф. Кеневич. Некролог // Новое время. 1879. 25 октября; Острогорский В.П. М.Б. Чистяков // Новости. 1885. № 264; Острогорский В.П. Памяти В.И. Водовозова // Новости. 1886. № 107; Острогорский В.П. В.Я. Стоюнин // Неделя. 1888. № 46; Острогорский В.П. В.П. Скопин. Некролог // Новости. 1888. № 41; Острогорский В.П. В.Д. Сиповский. Некролог // Мир Божий. 1895. № 9. С. 236.

³ См. об этом: Лазарев Ю.В. Образ идеального учителя-словесника в публицистике В.П. Острогорского // Вестн. Татар. гос. гуманитарно-пед. ун-та. Казань. 2010. № 4 (22). С. 296–299.

⁴ Кудринский Ф.А. Педагог-гражданин // Вестн. воспитания. 1913. № 8. С. 23.

⁵ Университетский товарищ. Николай Павлович Завьялов (Некролог) // Пед. сб. 1887. № 10. С. 369.

шет автор) через всю жизнь пронес неосуществившуюся мечту о научной деятельности, что не помешало ему стать идеальным учителем¹.

В некрологах-воспоминаниях важно не просто пересказать жизнь героя, а сделать акцент на ярких ее эпизодах, фактах как повод выявить нравственные стороны личности, черты характера, профессионализм. Не случайно бывший ученик В.Я. Стоюнина заканчивает воспоминания обращением к предсмертным словам педагога, ярко характеризующим его: «На одре смерти, уже в предсмертной агонии, уже коснеющим языком он произнес следующие глубокосмысленные слова: «что ж! я работал!» Да, ты воистину работал, почтеннейший гражданин земли русской! Ты умер, но работа твоя не умрет!»².

Показателем перехода некролога из жанра информационного в художественно-публицистический является и наличие стихотворных эпитафий. Так, эпитафия к некрологу Н.П. Завьялова подчеркивает не материальную, а духовную сущность жизни и деятельности педагога. Это цитата из трагедии Шекспира «Гамлет»:

Твой светлый ум, вот все твои богатства;
Ты им питаешься и им одет...
И ты благословен: рассудок с кровью
В тебе так смешаны, что ты не служишь
Для счастья дудкою...³

А в юбилейной статье В.Я. Стоюнина в качестве эпитафии использована цитата, очевидно, самого автора:

Служил он миру тоже словом
Свой дух он в слово то вселил⁴.

Основная задача некролога – создать идеальный образ учителя-словесника, показать позитивный вклад, который внес герой в методику преподавания, в науку, общество. Особняком стоит некролог преподавателю словесности кадетского Императора Александра II корпуса В.А. Яковлеву⁵, цель которого автором сформулирована следующим образом: «отстоять его память от незаслуженных упреков».

Автор, сослуживец покойного, скрывший свое имя под инициалами А.М., оговаривает необычность своего некролога. По его справедливому замечанию, авторы некрологов и воспоминаний нередко перевирают латинскую поговорку «De mortuis nil nisi bene» (о мертвых ничего, кроме хорошего). Они пишут «не только приукрашенную правду, а порой и явную ложь. Вот оттого в некрологах почти все покойники выглядят на одно лицо и обыкновенно бывают такими ангелами, что приходится сожалеть, зачем умерли такие прелестные люди, а нам довелось жить только с капризными и злыми»⁶. Автор, знавший покойного почти 30 лет, хочет нарисовать объективный образ недавно умершего коллеги со всеми его достоинствами и недостатками. «Достоинства этого выдающегося педагога, –

¹ Приселков М. Памяти Н.В. Дмитриева // Пед. сб., 1914. Апрель. С. 455–461.

² Сорокин В. В.Я. Стоюнин (Воспоминания одного из учеников) // Пед. сб. 1889. № 1. С. 83.

³ Университетский товарищ. Николай Павлович Завьялов (Некролог) // Пед. сб. 1887. № 10. С. 368.

⁴ Васильков Н. Педагогические идеи В.Я. Стоюнина // Вестн. воспитания. 1892. Кн. VI. С. 1.

⁵ А.М. В.А. Яковлев (Некролог) // Пед. сб. 1908. Март. С. 244–254.

⁶ Там же. С. 244.

заявляет он во вступлении, – столь велики, что ему не повредят те немногие слабости, которыми он действительно отличался. А потому, не скрывая шероховатостей его характера (ведь и на солнце есть пятна), я постараюсь представить В.А. таким, каким он был на самом деле»¹.

Требовательный к себе и к своим питомцам, сердечный человек, патриот, Яковлев помимо преподавания активно занимался разработкой новых программ, рецензированием учебных пособий и книг, составлением руководств по словесности и русской грамматике. В то же время, судя по неясным намекам автора, у словесника нередко случались конфликты с учениками. Основным недостатком Яковлева была излишняя «чувствительная нервность»: «Благодаря ей, он и сам часто не мог обстоятельно объяснить урок кадетам, да и их самих не мог хорошенько выпросить в классе»².

Наиболее публицистический характер имеют тексты, авторами которых являются бывшие ученики. Несмотря на субъективность, «избирательность» биографических фактов, эти тексты более искренни, проникнуты выражением личных чувств, ведь авторы пишут не только о тяжести утраты для общества, но и о своем горе. В качестве критерия оценки деятельности выступает тот след, который учитель оставил в памяти учеников, то влияние, которое он оказал на формирование их характеров, взглядов. Через все воспоминания проходит чувство благодарности к словеснику, которому бывшие ученики обязаны многим в умственном и нравственном отношении, который учил «не одному предмету преподавательской специальности, но и тому, что постигается только чувствами и духом»³.

Характеризуя учителя, авторы стремятся показать его уникальность, отличие от подавляющего большинства окружающих, его новаторство в преподавании. Так, обращаясь к периоду работы В.Я. Стоюнина в 3-й Санкт-Петербургской гимназии, автор воспоминаний отмечает, что словесник сразу же привлек внимание отказом в преподавании от рутины и схоластики, уважительным отношением к ученикам, стремлением пробудить их мысли. Он, в отличие от предшественников, уделял повышенное внимание работе над сочинениями, устраивал литературные беседы. «В результате всего этого, – пишет В. Сорокин, – многие из его учеников приобрели впоследствии сами репутацию выдающихся преподавателей русского языка и словесности, и это уже служит красноречивейшим и наилучшим свидетельством высокоплодотворной деятельности незабвенного Владимира Яковлевича»⁴.

К текстам некрологического характера примыкают торжественные речи⁵ и юбилейные статьи⁶, написанные на годовщину рождения или смерти словесни-

¹ Там же.

² А.М. В.А. Яковлев (Некролог) // Пед. сб. 1908. Март. С. 244.

³ Громека Мих. Агафоник Иванович Кильчевский // Пед. сб. 1905. № 7. С. 64.

⁴ Сорокин В. В.Я. Стоюнин (Воспоминания одного из учеников) // Пед. сб. 1889. № 1. С. 79.

⁵ См., например: Поливанов Л. Стоюнин Владимир Яковлевич как автор учебных руководств по русскому языку и словесности // Гимназия. 1889. № 1. С. 15–29; Гуревич Я.Г. Мысли В.Я. Стоюнина о женском образовании // Женское образование. 1889. № 2. С. 83–100; Витберг Ф. В.Я. Стоюнин // Пед. сб. 1899. № 1. С. 79–98; Арпьев Н. В.Я. Стоюнин и молодое поколение // Нар. шк. 1889. № 1. С. 17–25.

⁶ См., например: С-ов Н. Памяти В.Я. Стоюнина // Пед. обозрение. 1913. № 9. С. 62–63; Лясковский В. Лев Иванович Поливанов // ЖМНП. 1914. Февраль. С. 212–232; Март. С. 35–56; Д.И.Т. (Тихомиров). Виктор Петрович Острогорский // Пед. листок. 1902. Кн. 4 С. 457–460; Сакулин П. Идеальный русский педагог (Памяти П.Е. Басистова. 1823–1882) // Вестн. воспитания. 1902. № 7. С. 26–52; В.Я. Стоюнин (К 25-летию со дня смерти) // Пед. сб. 1913. Ноябрь. С. 455–459;

ка и отличающиеся повышенной художественной образностью, эмоциональной насыщенностью, глубиной авторского обобщения и анализа. При этом речи и статьи могут затрагивать отдельные стороны наследия героя. Например, в журнале «Гимназия» нет некролога выдающемуся учителю В.Я. Стоюнину, однако помещена речь о нем педагога и литературоведа Л. Поливанова, произнесенная на публичном заседании учебного отдела Общества распространения технических знаний в Москве 26 ноября 1888 года¹. В ней подробно проанализирован вклад Стоюнина в дидактику отечественного языка и словесности, показано влияние работ педагога на становление этих школьных предметов.

Некролог – прежде всего жанр журналистики и критики. Однако и в литературе он занимает видное место, приобретая форму поэтической эпитафии, стихотворений, озаглавленных «На смерть...», «Памяти...», «У могилы». Очевидно, под влиянием подобных произведений появлялись эпитафии, посвященные и учителям. В качестве примера приведем стихотворение, прочитанное учеником учителя-словесника В.И. Водовозова на его погребении и напечатанное вместе с некрологом в журнале «Женское образование»²:

Памяти В.И. Водовозова

Знакомо это поле мне!
В последний раз на нем я был,
Когда отца родного здесь
Я хоронил.

Но тот отец, который мне
Жизнь духа даровал,
Еще был крепок телом, бодр
И недугов не знал.

А время шло... Хотя совсем
Он сделался седым,
Но многим юношам дай Бог
Таким быть молодым!

И вот на этом поле я
Опять среди могил...
Отца души, души моей
Я здесь похоронил!..

Он совершил нелегкий путь,
Путь долгий, трудовой,
Но до конца он шел и шел

Лебедев А. Из педагогических взглядов В.Я. Стоюнина // Пед. листок : прил. к журн. «Детское чтение». 1912. Кн. третья. С. 161–170 ; Сосницкий А.А. В.Я. Стоюнин и «Учебный отдел Общества распространения технических знаний» (Отрывки из воспоминаний старого педагога) // Пед. листок : прил. к журн. «Детское чтение». 1913. Кн. первая. С. 31–35 ; Васильков Н. Педагогические идеи В.Я. Стоюнина // Вестн. воспитания. 1892. Кн. VI. С. 1–22 ; Кудринский Ф.А. Педагог-гражданин. По поводу 25-летия со дня смерти В.Я. Стоюнина – 4 ноября 1888 года // Образование. 1913. № 8. С. 23–48 ; Кудринский Ф.А. Педагог-гражданин. По поводу 25-летия со дня смерти В.Я. Стоюнина – 4 ноября 1888 года // Вестн. воспитания. 1913. № 8. С. 23–48.

¹ Поливанов Л. Стоюнин Владимир Яковлевич как автор ...

² Щиглев. Памяти В.И. Водовозова // Жен. образование. 1886. № 5. С. 411.

Дорогою прямой.

И если в наши времена,
В такой греховный век,
Возможен праведник, то вот,
Святой был человек!

Да, тут его исчезнет прах,
Как исчезает дым,
Но имя честное его
Мы в сердце сохраним.

Стихотворение содержит все формальные и содержательные признаки поэтической эпитафии: заглавие имеет традиционную для этого жанра формулу «Памяти ...», звучит мотив невосполнимости утраты, присутствует соединение мотивов ухода из жизни и бессмертия. В то же время преимущественное внимание обращено именно на учительские заслуги Водовозова, его роль в формировании духовного мира своих учеников. Особой убедительности автор достигает соотношением образа дорогого учителя («отца духа») с родным отцом.

Тематически к текстам некрологического характера примыкает и такой вид публицистики, как завещание. Проведенный нами анализ педагогических журналов конца XIX – начала XX века выявил лишь один случай публикации подобного рода – это письмо-завещание учителя-словесника В.П. Острогорского с просьбой ко всем знавшим его поддержать организованное им на Валдае бесплатное училище. «Вам, – обращается В.П. Острогорский к своим ученикам и ученицам, братьям по литературе, – выражавшим ко мне при жизни так часто приязнь,веряю мою школу в той уверенности, что вы не дадите ей погибнуть после моей смерти. Вас любивший, теперь умерший Виктор Острогорский»¹. Этот проникновенный документ, прочитанный на погребении, восходит к древнерусским традициям, связанным с нравственной обязанностью перед смертью позаботиться о своей душе, развязавшись с земными делами. Но после публикации в массовой печати он приобретает и дидактический характер, служа ярким примером беззаветного служения Учителя своему делу.

Следует отметить, что некрологи педагогам, созданные в советское время, отличаются единообразием, схематизмом, идеологизированным подходом в оценке героя, отсутствием авторского начала. И, конечно, некрологов простому учителю-словеснику в педагогических журналах советского времени не найти.

Проведенный анализ позволяет прийти к выводу, что большинство некрологов сочетают информационную и воздействующую функции, что сближает этот жанр с публицистикой. Воздействующая функция некролога характеризуется выразительностью, эмоциональностью, авторской оценочностью. В некрологах значительную роль играют аналитический элемент, обращение к проблемам современности и стремление воздействовать на сознание читателя и общественное мнение. Рисуя образ идеального педагога-словесника, раскрывая его духовный мир, некролог помогает читателям сопоставить свои жизненные ценности, профессиональные навыки с жизненными устремлениями и профессионализмом выдающихся людей. Причем не только сопоставить, но и скорректировать.

¹ Письмо-завещание В.П. Острогорского // Пед. листок : прил. к журн. «Детское чтение». 1902. Кн. четвертая. С. 460.

Таким образом, некролог в педагогической журналистике выходит за традиционные рамки и приобретает черты таких публицистических жанров, как портрет и очерк. Создавая образ героя, обладающего не только индивидуальными, но и типическими чертами, характерными для лучших представителей учительской профессии (образ-тип идеального учителя-словесника), авторы решают проблемы, выходящие за область педагогики и школьного литературного образования.

Список использованной литературы

1. А.М. В.А. Яковлев (Некролог) [Текст] // Пед. сб. – 1908. – Март. – С. 244–254.
2. Александр Петрович Розенберг [Текст] // Гимназия. – 1888. – С. 761–763.
3. Арепьев, Н. В.Я. Стоюнин и молодое поколение [Текст] // Нар. шк. – 1889. – № 1. – С. 17–25.
4. Бороздин, Л. А.И. Незеленов (Некролог) [Текст] // Журн. М-ва нар. просвещения (ЖМНП). – 1896. – Май. – С. 6–9.
5. В.Я. Стоюнин (К 25-летию со дня смерти) [Текст] // Пед. сб. – 1913. – Ноябрь. – С. 455–459.
6. В.Я. Стоюнин (Некролог) [Текст] // ЖМНП. – 1888. – Декабрь – С. 89–90.
7. Варнеке, Б. И.Ф. Анненский (Некролог) [Текст] // ЖМНП. – 1910. – Март. – С. 37–48.
8. Васильков, Н. Педагогические идеи В.Я. Стоюнина [Текст] // Вестн. воспитания. – 1892. – Кн. VI. – С. 1–22.
9. Виктор Петрович Острогорский (Некролог) [Текст] // Образование. – 1902. – № 5. – С. 131–136.
10. Витберг, Ф. В.Я. Стоюнин [Текст] // Пед. сб. – 1899. – № 1, январь. – С. 79–98.
11. Владимир Петрович Шереметевский (Некролог) [Текст] // Пед. листок : прил. к журн. «Детское чтение». – 1895. – Июль – Сентябрь. – С. 69–71.
12. Г.П. Николай Федорович Бунаков (Некролог) [Текст] // Образование. – 1904. – № 9. – С. 136–147.
13. Громека, М. Агафоник Иванович Кильчевский [Текст] // Пед. сб. – 1905. – № 7. – С. 63–73.
14. Гуревич, Я.Г. Мысли В.Я. Стоюнина о женском образовании [Текст] // Жен. образование. – 1889. – № 2. – С. 83–100.
15. Д.И.Т. Виктор Петрович Острогорский (+ 31 марта 1902 г.) [Текст] // Пед. листок : прил. к журн. «Детское чтение». – 1902. – Кн. пятая. – С. 457–460.
16. Долгов, И. Памяти Георгия Гавриловича Левицкого [Текст] // Пед. сб. – 1911. – № 11. – С. 475–479.
17. Жервэ, Н. Памяти Е.М. Архангельского [Текст] // Пед. сб. – 1910. – № 11. – С. 464–466.
18. Иван Федорович Гаярин (Некролог) [Текст] // Пед. сб. – 1890. – Апрель. – С. 448.
19. Из дневника редакции. О П.И. Житецком [Текст] // Пед. сб. – 1911. – № 5. – С. 613–615.
20. Кривоносов, А.Д. Методические указания по общепрофессиональным дисциплинам для студентов 4 курса отделения «Журналистика» [Текст] / А.Д. Кривоносов, А.Н. Тепляшина. – СПб., 2007. – 103 с.
21. Кудринский, Ф.А. Педагог-гражданин. По поводу 25-летия со дня смерти В.Я. Стоюнина – 4 ноября 1888 года [Текст] // Вестн. воспитания. – 1913. – № 8. – С. 23–48.
22. Л.И. Поливанов (Некролог) [Текст] // Пед. еженедельник. – 1899. – № 2–3. – С. 23–24.

23. Л.Л. М.Б. Чистяков (Некролог) [Текст] // ЖМНП. – 1885. – Ноябрь – С. 122–123.
24. Лазарев, Ю.В. Образ идеального учителя-словесника в публицистике В.П. Острогорского [Текст] // Вестн. Татар. гос. гуманитарно-пед. ун-та. – Казань. – 2010. – № 4 (22). – С. 296–299.
25. Лебедев, А. Из педагогических взглядов В.Я. Стоюнина [Текст] // Пед. листок : прил. к журн. «Детское чтение». – 1912. – Кн. третья. – С. 161–170.
26. Лясковский, В. Лев Иванович Поливанов [Текст] // ЖМНП. – 1914. – Февраль. – С. 212–232 ; Март. – С. 35–56.
27. М.А. В.А. Яковлев (Некролог) [Текст] // Пед. сб. – 1908. – № 3. – С. 244–254.
28. Майков, Л. А.Д. Галахов (Некролог) [Текст] // ЖМНП. – 1892. – Декабрь – С. 124–133.
29. Н.Р. Цезарь Павлович Балталон (+ 28 января 1913 г.) [Текст] // Для народного учителя. – 1913. – № 4. – С. 4–5.
30. Один из учеников. Иван Федорович Рашевский [Текст] // Пед. сб. – 1897. – № 3. – С. 323–326.
31. Острогорский, А. В.Д. Сиповский (Некролог) [Текст] // Пед. сб. – 1895. – № 9. – С. 277–278.
32. Острогорский, В.П. В.Д. Сиповский. Некролог [Текст] // Мир Божий. – 1895. – № 9. – С. 236.
33. Острогорский, В.П. В.П. Скопин. Некролог [Текст] // Новости. – 1888. – № 41.
34. Острогорский, В.П. В.Ф. Кеневич. Некролог [Текст] // Новое время. – 1879. – 25 октября.
35. Острогорский, В.П. В.Я. Стоюнин [Текст] // Неделя. – 1888. – № 46.
36. Острогорский, В.П. М.Б. Чистяков [Текст] // Новости. – 1885. – № 264.
37. Острогорский, В.П. Памяти В.И. Водовозова [Текст] // Новости. – 1886. – № 107.
38. Памяти В.Д. Сиповского [Текст] // Пед. еженедельник. – 1895. – № 31. – С. 294–295.
39. Письмо-завещание В.П. Острогорского [Текст] // Пед. листок : прил. к журн. «Детское чтение». – 1902. – Кн. четвертая. – С. 460.
40. Поливанов, Л. Стоюнин Владимир Яковлевич как автор учебных руководств по русскому языку и словесности [Текст] // Гимназия. – 1889. – № 1. – С. 15–29.
41. Приселков, М. Памяти Н.В. Дмитриева [Текст] // Пед. сб. – 1914. – № 4. – С. 455–461.
42. Саккулин, П. Идеальный русский педагог (Памяти П.Е. Басистова. 1823–1882) [Текст] // Вестн. воспитания. – 1902. – № 7. – С. 26–52.
43. Семенов, Д. Василий Иванович Водовозов (Некролог) [Текст] // Жен. образование. – 1886. – № 5. – С. 407–410.
44. Сергей Захарович Бураковский [Текст] // Пед. еженедельник. – 1899. – № 1. – С. 8.
45. Серополко, С.О. Памяти Ц.П. Балталона [Текст] // Пед. обозрение. – 1913. – № 3. – С. 64.
46. Серополко, С.О. Ц.П. Балталон (Некролог) [Текст] // Пед. листок. – 1913. – Кн. 3. – С. 208–209.
47. С-ов, Н. Памяти В.Я. Стоюнина [Текст] // Пед. обозрение. – 1913. – № 9. – С. 62–63.
48. Сорокин, В. В.Я. Стоюнин (Воспоминания одного из учеников) [Текст] // Пед. сб. – 1889. – № 1. – С. 75–83.
49. Сосницкий, А.А. В.Я. Стоюнин и учебный отдел Общества распространения технических знаний (Отрывки из воспоминаний старого педагога) // [Текст] Пед. листок : прил. к журн. «Детское чтение». – 1913. – Кн. первая. – С. 31–35.

50. Тертычный, А.А. Жанры периодической печати [Текст] : учеб. пособие. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 320 с.
51. Тихомиров, Д.И. Памяти Льва Ивановича Поливанова [Текст] // Пед. листок : прил. к журн. «Детское чтение». – 1899. – Кн. третья. – С. 300–301.
52. Толстой, Л.Л. Долг ученика [Текст] // Пед. еженедельник. – 1899. – № 2–3. – С. 24.
53. Университетский товарищ. Николай Павлович Завьялов (Некролог) [Текст] // Пед. сб. – 1887. – № 10. – С. 368–372.
54. Фуфаев Ив. Петр. Преподаватель русского языка в Ревельской губернской гимназии (род. в 1856 г., ум. 13 мая 1888 г.) [Текст] // Гимназия. – 1888. – С. 472–473.
55. Щиглев. Памяти В.И. Водовозова [Текст] // Жен. образование. – 1886. – № 5. – С. 411.



Культура профессиональной подготовки специалиста

Г.С. Вяликова, Ю.Б. Финикова

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Дается научно-методическое обоснование диагностики уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя, что позволяет обеспечивать оперативность и динамизм управления процессом становления данного личностного образования, своевременно обнаруживать возможные профессиональные деформации и осуществлять их корректировку.

учитель, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, диагностика, педагогическая диагностика.

На современном этапе развития российского общества, включенного в процесс становления новых рыночных отношений, важное значение приобретает компетентностный подход как особый методологический принцип, предполагающий актуализацию системных научных знаний и умений на творческо-исследовательском уровне.

Реализация компетентностного подхода особенно важна в системе высшего педагогического образования, направленного на подготовку современного учителя, осуществляющего духовно-нравственное и интеллектуальное развитие учащихся, владеющего способами «эффективных коммуникаций», образовательными технологиями, являющегося «конструктором» инновационного, креативного мышления¹.

Речь идет о профессионально компетентном учителе, специалисте, способном к решению фундаментальных образовательных задач в интересах личности, общества, государства.

Профессиональная компетентность (ПК) учителя является непреходящей образовательной ценностью любой эпохи. Овладение профессиональной компетентностью, способами ее формирования и развития в XXI веке приобретает качественно новое содержание в связи с очередной сменой цивилизаций (от техногенной к антропогенной).

Понятие «профессиональная компетентность учителя», появившееся в конце 80 – начале 90-х годов XX века, в настоящее время стало объектом пристального внимания ученых-педагогов, психологов, методистов. Вопросы профессиональ-

¹ Кондаков А.Н. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования – новые требования к подготовке российского учителя // Вестн. образования России. 2010. № 2. С. 31.

ной компетентности как многомерного явления и различных ее аспектов занимают существенное место в научных исследованиях таких ученых, как Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, Л.К. Гребенкина, Л.Н. Захарова, А.Г. Каспржак, Ю.А. Корнаухова, Э.М. Никитин, Н.С. Розов, В.М. Соколов, В.В. Соколова, Дж. Равен, М.В. Рыжкова, Г.С. Трофимова, М.А. Чошанов, и многих других.

При определении компонентов профессиональной компетентности современного учителя следует учитывать, более того, взять за основу международные требования к уровню сформированности личности специалиста. Требования, которые входят в Европейский стандарт личности, нашли свое выражение в перечне следующих ключевых компетентностей:

- политическая и социальная;
- межкультурная;
- коммуникативная и информационная;
- компетентность, являющаяся основой непрерывной профессиональной подготовки.

Профессиональная компетентность учителя – это сущностная характеристика профессионализма, представляющая собой интегративное личностное образование, включающее блоки когнитивный (системные научные знания антропологического характера), деятельностный (творческие умения, навыки, способности) и технологический (специфический инструментарий педагогического воздействия).

Профессиональная компетентность учителя зависит от многих составляющих: высокой общей и профессиональной культуры, научно-теоретической базы и опыта, особой мобилизационной готовности к выполнению полифункциональной педагогической деятельности, предназначение которой – не столько транслировать на молодежную аудиторию накопленные человеческие знания, сколько всемерно развивать личность, ее духовно-образовательный потенциал, реализуемый в процессе исследовательской и интеллектуально-творческой деятельности.

Исследование процесса формирования профессиональной компетентности учителя предполагает конструирование специальной модели, одним из компонентов которой является педагогическая диагностика.

Суть педагогической диагностики (от греч. *diagnostikos* – способность распознавать) заключается в сборе информации об объекте-субъекте диагностики: в сравнении полученной информации с предыдущей, возможно, с описанием идентичного объекта-субъекта или, при необходимости, с описанием стандарта этого феномена; в анализе с целью определения причин удач или неудач в развитии, образовании, формировании личности; в раскрытии смысла изменений, происходящих в объекте-субъекте диагностики; в доведении до сведения обучаемых результатов проверки диагностической деятельности.

Постоянное отслеживание и оценка изменения уровня наблюдаемого феномена являются ведущим условием эффективного процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Разработанная система диагностики позволяет не только подтвердить прогнозируемые положительные результаты эксперимента, но и своевременно выявить негативные тенденции и проблемы в образовательной деятельности, пересмотреть и скорректировать отдельные ее этапы.

Педагогическая диагностика, по мнению А.И. Кочетова, призвана ответить на ряд вопросов:

- что и зачем изучать в духовном мире воспитанников и воспитателей?
- по каким параметрам и показателям изучать?

– где и как использовать результаты получаемой информации о качестве педагогической деятельности?

– при каких условиях диагностика включается в целостный учебно-воспитательный процесс?¹

Ю.В. Варданян, З.И. Калмыкова, А.И. Кочетов, Д.Б. Эльконин и Е.Г. Юдина выделяют следующие виды педагогической диагностики: начальная (при постановке конкретных задач, в начале какого-то вида деятельности, в начальной стадии работы с детьми); текущая (отслеживание хода педагогического процесса на разных его этапах); обобщающая (при подведении итогов какого-то периода жизнедеятельности коллектива или личности, при анализе реализации конкретной задачи и пр.).

Функции педагогической диагностики таковы: информационная (сбор сведений о личности и коллективе в целом); оценочная (установление уровней образования, развития коллектива, развития отдельного качества личности и др.); корректирующая (внесение частичных исправлений и поправок в ход педагогического процесса).

Таким образом, педагогическая диагностика – это деятельность по распознаванию состояний и изменений объекта-субъекта диагностики, в конечном счете – результата педагогического процесса.

Специально организованная комплексная диагностика сформированности профессиональной компетентности осуществлялась на базе факультета иностранных языков Московского государственного областного социально-гуманитарного института. В состав экспериментальной группы вошли 79 человек, контрольной – 67 человек. Диагностические процедуры, обеспечивая оперативную обратную связь, позволили определить исходный и итоговый уровни исследуемой компетентности у студентов, а также проследить динамику их продвижения к достигнутому результату с учетом определенных критериев.

Мы руководствовались пониманием критерия как признака, на основании которого проводится оценка или суждение. Согласно теории и практике педагогического образования, критерии должны отражать основные закономерности формирования личности, устанавливать связи между компонентами исследуемой системы; по мере проявления показателей критерия можно судить о выраженности данного критерия в динамике.

В качестве основных критериев сформированности профессиональной компетентности будущих учителей были выделены:

1) когнитивный, определяющий уровень сформированности знаний в области профессиональной компетентности;

2) операциональный, представляющий собой комплекс соответствующих профессиональных и межкультурных умений и навыков, способность и готовность к их применению в педагогической деятельности;

3) личностно-креативный, характеризующий отношение к будущей профессиональной деятельности, творческую активность будущего специалиста.

Для выявления по этим критериям сформированности у будущих учителей того или иного уровня профессиональной компетентности были определены соответствующие показатели.

Показателями, характеризующими когнитивный критерий сформированности профессиональной компетентности будущего учителя, являются: владение

¹ Кочетов А.И. Педагогическая диагностика в школе. Минск : Нар. асвета, 1982. С. 56.

терминологическим аппаратом, системность, полнота и осознанность знаний о профессиональной компетентности учителя. Поскольку усвоение учебного материала, приобретение знаний, овладение нормами материализуются через деятельность, для оценки исследуемого феномена важен операциональный критерий, который раскрывается через следующие показатели: степень владения профессиональными умениями и навыками, способность и готовность к их применению в педагогической деятельности, решение учебной проблемы через определенную систему действий. При выделении личностно-креативного критерия подразумевались такие показатели, как степень проявления профессионально значимых и личностных качеств, уровень развития творческих способностей учителя и его мотивации к овладению профессиональной компетентностью.

Анализ классификаций уровней готовности к тому или иному виду педагогической деятельности, а также выявленные нами в ходе исследования критерии сформированности профессиональной компетентности позволили выделить и определить три основных уровня сформированности профессиональной компетентности будущих учителей – низкий (элементарный), средний (достаточный) и высокий (продвинутый) (табл. 1). Каждый из этих уровней характеризуется совокупностью показателей, определяющих степень сформированности профессиональной компетентности будущего учителя.

Т а б л и ц а 1

Критериально-уровневая шкала сформированности профессиональной компетентности будущих учителей

Уровень	Критерии		
	когнитивный	операциональный	личностно-креативный
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Низкий (элементарный)	Поверхностное владение терминологией; малые по объему, неструктурированные знания в области профессиональной деятельности; элементарные знания о способах формирования ПК	Частичное владение некоторыми умениями профессиональной педагогической деятельности; затруднения в реализации научных знаний в области ПК, систематизации учебной информации и использовании научных категорий; решение учебной проблемы представляет собой набор неосознанных действий	Слабое проявление профессионально значимых и личностных качеств; способности к творчеству отсутствуют; отсутствие ярко выраженной мотивации к квази- и реальной педагогической деятельности

1	2	3	4
Средний (достаточный)	Фрагментарное владение терминологией; средние по объему, содержательные, но разрозненные, неструктурированные знания в области профессиональной деятельности; достаточные знания о способах формирования ПК	Владение отдельными умениями, связанными с анализом деятельности, ситуаций; практическая реализация отдельных научных знаний несистематизированного характера; решение учебной проблемы через непоследовательную систему действий при частичном учете исходных данных	Спонтанное проявление одного или нескольких профессионально значимых личностных качеств в ситуациях профессиональной деятельности; способность к творчеству проявляется, но не в достаточной мере; наличие мотивации к квази- и реальной педагогической деятельности
Высокий (продвинутый)	Хорошее владение терминологией; большие по объему, упорядоченные, структурированные и систематизированные знания в области профессиональной деятельности; глубокие знания о способах формирования ПК	Глубокое владение всей системой умений; последовательная и осознанная практическая реализация систематизированных научных знаний; решение учебной проблемы через упорядоченную систему действий с учетом использования в полном объеме научных категорий и исходных данных	Систематическое проявление необходимых профессионально значимых личностных качеств в ситуациях профессиональной деятельности; способности к творчеству проявляются в полной мере; ярко выраженная мотивация к квази- и реальной педагогической деятельности

Низкий (элементарный) уровень характеризуется поверхностным владением терминологией, малыми по объему, неструктурированными знаниями в области профессиональной деятельности и затруднениями в систематизации учебной информации и использовании научных категорий, непониманием роли формируемой компетентности в жизни и в профессиональной деятельности, слабо выраженной мотивацией, индифферентностью к воспринимаемой информации; решение учебной проблемы представляет собой набор неосознанных действий. Профессионально значимые качества личности проявляются эпизодически, при этом отмечается низкий уровень творческой одаренности, способности к творчеству.

Средний (достаточный) уровень определяется фрагментарным владением терминологией, средними по объему, содержательными, но разрозненными, неструктурированными знаниями в области профессиональной деятельности. Наблюдается владение отдельными умениями, связанными с анализом деятельности, ситуаций, отмечается расширение педагогического тезауруса, решение учебной проблемы характеризуется не всегда последовательной системой действий при частичном учете исходных данных. Кроме того, очевидно спонтанное проявление одного или нескольких профессионально значимых и личностных качеств. Способности к творчеству проявляются, но не в достаточной мере.

Для высокого (продвинутого) уровня характерны владение терминологией, большие по объему, упорядоченные, структурированные и систематизированные знания в области профессиональной деятельности, достаточно сформированная положительная мотивация к профессиональной компетентности будущего учителя, свободное владение всей системой умений; последовательное и осознанное выполнение всех операций; решение учебной проблемы представляет собой упорядоченную систему действий с учетом использования в полном объеме научных категорий и исходных данных. Помимо этого очевидны регулярное проявление профессионально значимых личностных качеств в ситуациях профессиональной деятельности и высокий уровень развития способности к творчеству.

Итоговая диагностика сформированности искомого личностного образования осуществлялась с применением таких методов исследования, как наблюдение, анкетирование, анализ творческих работ, тестирование.

Методы диагностики были направлены не только на выявление основного объема специальных знаний (когнитивный компонент), но и на самооценку уровня сформированности практических умений (операциональный компонент) и способности к творческой деятельности (лично-креативный компонент).

Важность теоретических знаний для формирования профессиональной компетентности будущего учителя подтвердили все 100 % обследованных как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Однако рейтинг необходимой будущему учителю специальной научной информации выглядит так:

- на первом месте и в экспериментальной, и в контрольной группах оказались знания о сущности и структуре профессиональной компетентности учителя (98 % в экспериментальной и 96 % в контрольной) и знания базовых компетенций современного учителя (соответственно 96 и 94 %), что свидетельствует об усвоении студентами базовых понятий анализируемого феномена;

- необходимость знания сущности и видов феномена «профессиональная компетентность» подтвердили обе группы, однако в экспериментальной этому явлению был дан более высокий балл (98 %), чем в контрольной (90 %).

При этом студенты подчеркивали, что на процесс формирования профессиональной компетентности большое влияние оказали все изучаемые дисциплины, однако приоритет был отдан дисциплинам психолого-педагогического цикла. Следует заметить, что только студенты экспериментальной группы отметили важность специальных курсов и дисциплин.

Диагностические процедуры показали, что студенты экспериментальной группы имеют большие по объему, более упорядоченные, структурированные и систематизированные знания в формируемой области, хорошо владеют терминологией. Они дают четкие дефиниции понятиям «компетентность», «профессио-

нальная компетентность», «профессионализм», «базовые компетенции учителя»; 89 % студентов экспериментальной группы и 36 % контрольной группы смогли дать определение базовым понятиям, привести примеры, иллюстрирующие ту или иную дефиницию.

Абсолютное большинство (96 %) студентов экспериментальной группы признали, что уровень их профессиональной компетентности возрос. Причем 23 % назвали этот рост незначительным, а 73 % – существенным. И только 4 % респондентов отметили, что уровень их профессиональной компетентности остался прежним. На этот же вопрос 64 % студентов контрольной группы ответили, что уровень их профессиональной компетентности возрос, 29 % указали на его незначительное увеличение, а 7 % не заметили роста своей профессиональной компетентности.

Проведенные наблюдения, беседы, анализ продуктов деятельности студентов обеих групп – контрольных и проверочных работ, сочинений, эссе, рефератов, докладов, статей и других виды научных исследований – дают основание сделать следующее заключение. Студенты экспериментальной группы в значительно большей степени, чем студенты контрольной группы, демонстрируют уверенность, креативный, нестандартный подход к решению педагогических и межкультурных задач, обладают умением установить контакт с собеседником, аргументировать, доказывать, логично строить свое высказывание. Будущие учителя, как показала практика, проявляют профессионально значимые и личностные качества и в реальной педагогической деятельности, высокий уровень готовности, творческой способности к решению образовательно-воспитательных задач.

Результаты, полученные в ходе исследования, отражают важные тенденции и закономерности процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя и позволяют сделать вывод об эффективности разработанной диагностики.

Список использованной литературы

1. Кондаков, А.Н. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования – новые требования к подготовке российского учителя [Текст] // Вестн. образования России. – 2010. – № 2. – С. 25–32.
2. Кочетов, А.И. Педагогическая диагностика в школе [Текст]. – Минск : Нар. асвета, 1982. – 223 с.



Психологическая, педагогическая науки и практика

Е.А. Трушкина, Л.А. Байкова

КОНЦЕПЦИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ДЕТЯМ-МИГРАНТАМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

В статье описывается концепция реализации дифференцированного подхода к детям-мигрантам в образовательном процессе средней школы. Предложены принципы, педагогические условия, содержание, методы и средства организации работы на основе данного подхода.

дифференцированный подход, дети-мигранты, образовательный процесс школы, принципы, педагогические условия, содержание, методы, средства реализации.

Актуальность проблем психолого-педагогической поддержки детей-мигрантов в школе обусловлена широкими миграционными процессами и появлением большого количества детей-мигрантов в российских школах. Вопросы социально-психологической адаптации детей в инокультурной среде исследуются в контексте «мигрантской педагогики» – нового направления педагогической науки, которое успешно развивается с конца 90-х годов XX века. Его основы были сформулированы в трудах Е.В. Бондаревской, С.К. Бондаревой, И.В. Бабенко, О.В. Гукаленко, Л.М. Сухорукова и других: данное направление исследует проблемы приобщения ребенка-мигранта к новой для него культуре, проблемы лингвистической, социально-педагогической коррекции и поддержки, педагогической диагностики и пр.

Среди работ, посвященных социально-психологической адаптации детей-мигрантов, мы выявили малое число исследований, посвященных дифференцированному подходу к детям-мигрантам в общеобразовательном процессе школы.

В ходе исследования нами была разработана концепция обучения детей-мигрантов, основанная на принципах антропоцентрического подхода, при котором образование рассматривается как непрерывно связанные между собой ситуации педагогического взаимодействия, способствующие развитию и саморазвитию его субъектов. При этом подходе педагогическая деятельность должна быть нацелена на создание условий саморазвития и самообразования людей, на обеспечение для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия¹.

¹ См.: Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения. Рязань, 2004. С. 45.

Для нашей концепции важны следующие принципы антропоцентрического подхода:

1. Принцип самоценности человека и его биопсихосоциальной целостности. Ребенок как живой организм включен в природную связь явлений и подчиняется биологическим закономерностям; как личность он обращен к социальному миру (обществу) и подчиняется общественным закономерностям. В процессе социализации, общаясь с разными людьми, ребенок узнает общественные нормы, стереотипы, социальные установки, убеждения, принятые в обществе формы поведения и общения. Именно освоение социальных, исторически сложившихся форм деятельности является главным условием личностного, индивидуального развития человека. Однако ребенок-мигрант попадает в сложную ситуацию, так как ему приходится узнавать и принимать стереотипы, нормы и формы поведения, принятые в новой для него стране, и адаптироваться к ним. Новый социальный опыт накладывается на опыт, уже имеющийся. Наслоение разных культурных опытов зачастую приводит к сложностям в адаптации, потому что ребенок-мигрант не может осознать, что новая культура не нарушит его психологической и социальной целостности. Организация педагогического взаимодействия с детьми-мигрантами с использованием дифференцированного подхода должна строиться с учетом того, чтобы процесс адаптации не нарушал социальной и психологической целостности ребенка.

2. Принцип уважения человека как главной ценности и субъекта национальной культуры. Человек становится личностью только благодаря усвоению транслируемого в культуре социального опыта. Усвоение опыта осуществляется в процессе социализации, обучения и воспитания. Только постигнув ранее накопленный опыт, человек способен изобретать новые образцы, нормы и идеи культуры, новые верования, соответствующие социальным потребностям. В этом случае он включается в культуру и начинает определять деятельность других людей. Любые изменения в культуре возникают только благодаря творческой активности личности. Человек, будучи творением культуры, вместе с тем является и ее творцом¹. Национальная культура оказывает большое влияние на каждого человека. Наряду с общечеловеческими ценностями он усваивает и ценности культуры той страны, в которой родился и вырос. Все это влияет на формы не только его деятельности, но и отдыха, развлечения (праздники, игры, спорт, разнообразные «хобби»). Детям-мигрантам сложно адаптироваться в новой для них стране и в новой культуре. Зачастую они просто не понимают норм и требований культуры страны проживания. А дети, воспитанные в контексте «своей культуры», не всегда готовы понять культуру иную и могут быть враждебно настроены по отношению к носителям ее ценностей. Поэтому в процессе воспитательной работы создаются условия для осознания детьми сходства и близости разных культур и ценностей, которые их объединяют.

3. Ценностно-смысловой принцип воспитания и образования через интериоризацию общечеловеческих ценностей и ценностей национальной культуры предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с не противоречащими общечеловеческим ценностям нормами национальных культур и особенностями, присущими населению тех или иных регионов. Воспитание должно приобщать

¹ См.: Степин В.С. Культура // Новейший филос. словарь / сост. А.А. Грицанов. URL : http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/645

человека к культурам разных стран и этносов, а также помогать адаптироваться к изменениям, которые происходят вокруг него.

4. Принцип диалогичности в воспитании и образовании предполагает, что духовно-ценностная ориентация человека и его развитие осуществляются в процессе субъект-субъектного взаимодействия педагогов и учащихся, воспитателей и воспитуемых. Содержанием подобного взаимодействия являются обмен ценностями – национально-культурными, интеллектуальными, эмоциональными, моральными и пр., а также совместное продуцирование этих ценностей. При этом не предполагается равенства между воспитателем и воспитуемым в силу разницы в возрасте и социальных ролях. При реализации данного принципа на практике требуются искренность и взаимное уважение субъектов воспитания. Диалог между учителем и учениками должен рассматриваться не просто как диалог взрослого и ребенка, а как диалог представителей разных культур.

5. Принцип сотрудничества основывается на том, что обучение и воспитание в коллективе дают человеку опыт жизни в многонациональном обществе, создают условия для позитивной направленности самопознания, самореализации и самоутверждения, для позитивного принятия других, а в целом – для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе¹.

6. Принцип диалога культур опирается на идеи, разработанные в научной школе В.С. Библера. Под словом «культура» здесь понимается не просто совокупность богатств, выработанных человечеством, но совершенно особый феномен духовной жизни человека. Вслед за М.М. Бахтиным В.С. Библер и его последователи считают, что культура есть только там, где есть две культуры, т.е. где есть диалог. При этом диалог – это не просто разговор нескольких субъектов о чем бы то ни было, это «столкновение радикально различных логик, различных способов понимания действительности»². И не только. Диалог культур представляет собой диалог монолитных культурных блоков, способных раскрывать свой смысл и формировать новые смысловые пласты. Диалог культур осуществляется через диалог их образов, заложенных в сознании человека. И.Е. Берлянд подчеркивает, что, узнавая смыслы, идеи и ценности других культур, мы меняем структуру диалога, привносим что-то новое в его содержание³. Таким образом, в нашем сознании происходят взаимовлияние культур, обогащение каждой культуры новыми образами и значениями. Однако носители разных культур не всегда готовы принимать различия, понимать нормы и ценности иной культуры. Подобное непонимание приводит к конфликтам на национальной почве. Поэтому в ходе образовательной и воспитательной работы должны создаваться условия для того, чтобы диалог культур был эффективным.

В нашей концепции данные принципы учитываются при реализации дифференцированного подхода к детям-мигрантам в образовательном процессе школы.

Сущность дифференцированного подхода к детям-мигрантам была уточнена нами в ходе теоретического анализа большого количества работ по данной проблеме – А.В. Перевозного, И.М. Осмоловской, И.Э. Унт, Е.В. Бондаревской, Н.Н. Алешина и других. Однако современными педагогами не разработано поня-

¹ См.: Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая рос. энцикл., 2003. С. 217.

² Берлянд И.Е. Школа диалога культур // Библер и вокруг. URL : http://www.bibler.ru/shdkom_be_shdk.htm

³ См. там же.

тие дифференцированного подхода к детям-мигрантам. Поэтому в соответствии с концепцией нами была разработана теоретическая модель «Реализация дифференцированного подхода к детям-мигрантам в образовательном процессе школы», в которой дано определение понятия, описаны педагогические условия, содержание, методы и средства реализации дифференцированного подхода к детям-мигрантам в образовательном процессе школы.

Под дифференцированным подходом к детям-мигрантам в образовательном процессе школы понимается *организация педагогического взаимодействия с детьми-мигрантами, требующая обязательного учета их социально-психологических и национально-культурных особенностей при решении образовательно-развивающих задач и создания для этого микрогрупп учащихся.*

Успешное осуществление любого подхода в педагогике требует наличия определенных педагогических условий. В нашей теоретической модели мы выделили следующие педагогические условия эффективности работы, построенной на основе дифференцированного подхода к детям-мигрантам:

1. Включение родителей-мигрантов в учебно-воспитательный процесс посредством сотрудничества в проведении учебных занятий и практикумов для взрослых, а также при проведении внеклассных мероприятий.

2. Организация учебно-воспитательной работы со смешанными группами детей-мигрантов, создаваемыми с учетом разных уровней владения русским языком, степени обученности, культурно-этнических особенностей, интересов, возраста:

а) микрогруппами (5–7 детей) со смешанным национальным разновозрастным составом учащихся для педагогической поддержки в изучении русского языка;

б) группами по интересам, в которых объединены как российские дети, так и дети-мигранты, для осуществления различных творческих проектов;

в) смешанными группами, объединяющими родителей и детей, представителей разных национальностей, для подготовки интерактивных учебно-воспитательных мероприятий;

г) смешанными парами учащихся, сформированными из учащихся разных национальностей, для решения актуальных образовательно-развивающих задач.

3. Включение родителей детей-мигрантов в смешанные группы вместе с российскими учащимися и их родителями при организации внеклассной творческой деятельности.

4. Специальное содержание организации педагогического взаимодействия с детьми-мигрантами на основе дифференцированного подхода, включающее:

а) диагностику уровней социально-психологической адаптированности, самооценки и тревожности, владения русским языком и знания русской культуры; толерантности учащихся и их родителей. Определение этих особенностей поможет при формировании как смешанных микрогрупп из детей-мигрантов, так и смешанных групп, включающих российских детей и детей-мигрантов, а также их родителей. В ходе диагностики выявляются те особенности поведения ребенка-мигранта, которые нуждаются в психолого-педагогической коррективке. Мониторинг социально-психологической адаптации является необходимым условием отслеживания ее результативности;

б) совместную деятельность педагогов и учащихся, направленную на улучшение психологического климата в коллективе и способствующую успешной адаптации детей-мигрантов. При появлении нового ученика в классе и учитель, и ученики всегда стремятся помочь ему адаптироваться в новом для него коллек-

тиве, позитивно принять его. Взаимоотношения учителя с ребенком-мигрантом и его родителями – лучший образец для подражания. Сотрудничество и диалог могут осуществляться в ходе различных тематических классных часов, игр, конкурсов, творческих проектов, экскурсий, знакомящих детей с историей, культурой и традициями России. В ходе этих встреч дети-мигранты при помощи своих родителей рассказывают своим новым одноклассникам и учителям о культуре той страны, из которой они приехали. Проведение таких мероприятий при участии родителей является одним из необходимых условий успешной социально-психологической адаптации детей-мигрантов в школе и способствует созданию благоприятного психологического климата в классе;

в) адаптацию форм, методов и средств обучения и воспитания к национально-культурным особенностям личности ребенка. При этом выбор материала для проведения занятий или внеклассных мероприятий проводится в сотрудничестве с родителями-мигрантами;

г) страноведческие и кросс-культурные элементы диалогического общения, расширяющие спектр знаний, развивающие умение общаться на основе правил национальных культур и национального этикета, стимулирующие позитивное восприятие самого себя и других. Интерактивная форма педагогического взаимодействия, когда каждому учащемуся предоставляется возможность рассказать о главных особенностях своей национальной культур, о традициях своей родины, в диалоге сравнить разные этнические культуры, найти общие черты и различия, осмыслить их, понять и принять, содействует развитию этнической толерантности;

д) рефлексивную деятельность в виде самоанализа и осмысления учащимися ценностей своей культуры и культуры страны проживания, которая организуется педагогом в ходе каждого занятия как с учащимися, так и с их родителями. После мероприятия дети и педагог, а также педагог и родители собираются вместе, чтобы поделиться теми новыми знаниями и умениями, которые они получили в ходе проведенного занятия, конкурса, игры или экскурсии;

е) совместную внеклассную деятельность педагога, родителей и учащихся на основе сотрудничества, что способствует установлению взаимопонимания между разными поколениями и представителями разных культур. Коллективные подготовка и участие в творческих проектах, праздниках, играх, беседах, экскурсиях стимулируют установление психологического контакта между детьми, их родителями, педагогами.

Методы, с помощью которых реализуется данное содержание:

1) *метод проектов* (исследовательских, поисковых, творческих), в ходе которых дети-мигранты и их родители осваивают культурное наследие России, собирают наглядно-иллюстративный материал о российской культуре, о культуре своих родных стран, об особенностях коммуникации и построения взаимодействия с другими людьми;

2) *метод диалога*, используемый в смешанных группах детей-мигрантов для того, чтобы разъяснить непонятные им особенности жизни в России, познакомиться с культурными и национальными особенностями разных стран;

3) *метод ролевых и дидактических игр*, позволяющий смоделировать для детей-мигрантов реальные ситуации общения. Ролевые дидактические игры являются эффективным средством воспитания взаимодействия в команде и уважения к чужому мнению. Использование подобных игр в смешанных группах российских детей и детей-мигрантов – один из путей преодоления неуверенности де-

тей-мигрантов при общении с российскими ровесниками, а для российских детей это способ увидеть и осознать, что различия в национальности и культуре не являются препятствием на пути построения эффективного взаимодействия;

4) *метод театрализации и инсценировки*, способствующий пониманию и принятию как детьми-мигрантами и их родителями, так и российскими детьми и их родителями иной культуры;

5) *методы эмпатии, понимания и фасилитации* способствуют установлению психологического контакта, созданию ситуации доверия и психологической поддержки, снятию напряженности, личностной и реактивной тревожности, а в дальнейшем помогают развивать сотрудничество и диалог между представителями разных национальностей.

Построение в образовательном процессе педагогического взаимодействия с детьми-мигрантами на основе дифференцированного подхода с учетом выделенных нами педагогических условий поможет в достижении следующих целей:

- социально-психологическая адаптация детей-мигрантов;
- формирование позитивного принятия детьми-мигрантами себя и других;
- создание благоприятного психологического климата в коллективе;
- воспитание толерантности.

Список использованной литературы

1. Байкова, Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения [Текст]. – Рязань, 2004. – 288 с.
2. Берлянд, И.Е. Школа диалога культур [Электронный ресурс] // Библер и круг. – Режим доступа : http://www.bibler.ru/shdkom_be_shdk.htm
3. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания [Текст] // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 44–52.
4. Гребенкина, Л.К. Методика воспитательной работы [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л.К. Гребенкина [и др.]. – М. : Академия, 2008. – 160 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2003. – 528 с.
6. Степин, В.С. Культура [Электронный ресурс] // Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/645

Н.А. Асташова

МОДЕЛИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В БРЯНСКОЙ ОБЛАСТИ

Автор анализирует компоненты музыкальной культуры: музыкальный язык, произведения музыкального искусства, художественные ценности, музыкально-эстетические нормы, музыкальную деятельность и рассматривает основы моделирования музыкально-образовательного образования; раскрывает компоненты системы музыкального образования.

музыкальная культура, музыкальное образование, личностно ориентированный подход, деятельностный подход, аксиологический подход, художественное творчество, Брянщина.

Брянщина – уникальный край, где родились и выросли музыканты, известные всей России: М. Блантер, Е. Беляев, А. Вяльцева, Г. Каменный, Т. Николаева, В. Игошина, Г. Гладков и другие. Здесь бывали М.И. Глинка, С.И. Танеев, А.И. Рубец, Н.А. Рославец, В.С. Калинин. На Брянской земле немало музыкантов, которые сегодня трудятся в сфере музыкального искусства и чье творчество отражает эстетические тенденции современности.

Внимание к проблемам музыкальной культуры и музыкального образования Брянщины обусловлено необходимостью выявить музыкальные традиции, корни музыкальности жителей, показать тенденции в развитии музыкальной культуры и спрогнозировать варианты развития музыкального образования и художественного творчества на Брянской земле.

Музыкальная культура – это не результат или способ деятельности, а сама продуктивная сила деятельности, творческой способности, человеческой активности. Культура выступает как творчество, как продуктивная деятельность, получающая свое выражение, например, в музыкальных произведениях.

Немецкий музыковед А. Швейцер отмечал, что «культура – это итог всех достижений отдельных лиц и всего человечества во всех областях и по всем аспектам в той мере, в какой эти достижения способствуют духовному совершенствованию личности и общему прогрессу»¹. По мнению российского исследователя А.Н. Сохора, музыкальная культура есть единство музыки и ее социального функционирования. Ученый рассматривает музыкальную культуру как сложную систему, включающую музыкальные ценности (произведения и их исполнительские трактовки), все виды деятельности по их созданию, распространению, усвоению, специальные институты и учреждения, обеспечивающие эту деятельность (театры, филармонии, издательства и другие), все субъекты, участвующие в музыкальной практике.

Пространство музыкальной культуры – явление синкретическое, это уникальная система, включающая такие компоненты, как музыкальный язык, произведения музыкального искусства, художественные ценности, музыкальная деятельность, музыкально-эстетические нормы (рис. 1).

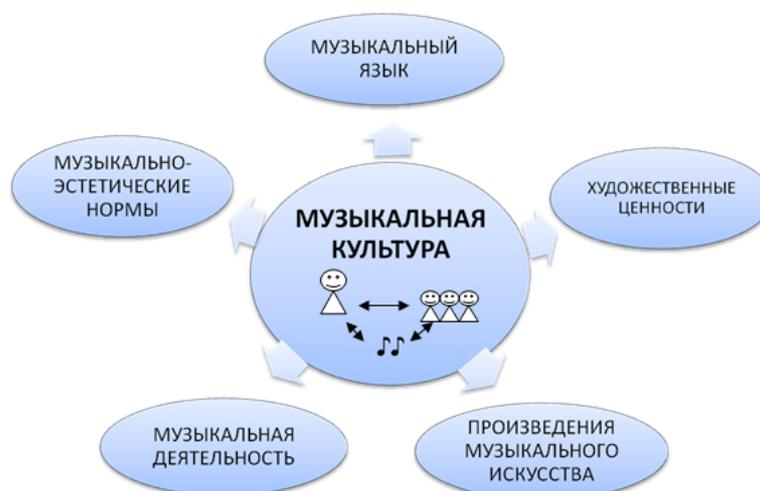


Рис. 1. Модель музыкальной культуры

¹ Моль А. Социодинамика культуры. М., 1973. С. 14.

Рассматривая феномен музыкального языка, мы обращаемся к интонационной теории, обосновывающей положение о том, что ядром музыкального образа выступает интонация, представляющая собой сплав эмоционального и рационального, объективного и субъективного, художественного и технического. Б.В. Асафьев утверждал, что музыкальная интонация сродни речевой, поскольку обладает способностью передавать эмоциональные состояния человека: «Речевая интонация и чисто музыкальная – ветви одного звукового потока»¹, причем в музыкальной интонации аккумулируются выразительные импульсы, определяющие ход развертывания музыкальной мысли. Музыкальная интонация позволяет ощутить язык музыки, понять смысл музыкального произведения, почувствовать его особенности и ход развертывания музыкальной мысли.

Произведения музыкального искусства, которые содержательно наполняют систему музыкальной культуры, характеризуются уникальностью, оригинальностью, долговечностью, коммуникативностью. Причем процессы создания, исполнения и восприятия музыкальных произведений сродни музыкальному открытию, процессу интериоризации художественных ценностей.

Художественные ценности – особый компонент музыкальной культуры. По мнению М.С. Кагана, носителем «художественной ценности является *произведение искусства*, то есть некий фрагмент жизненной реальности, превращенный в *художественную реальность*»².

Художественные ценности направляют внимание личности на осмысление кардинального аксиологического ориентира – красоты, основной характеристикой которой является гармония живой формы и чувственной полноты содержания. Красота и искусство, по мнению В. Ванслова, взаимосвязаны по нескольким линиям: прекрасное может быть объектом изображения искусства; красота всегда одухотворена и вдохновляет искусство; искусство – это эстетический идеал, т.е. олицетворение красоты; искусство учит людей воспринимать прекрасное и создавать его³.

Основная сила музыки – в яркой эмоциональности, в выражении душевных состояний человека. «Особое эмоциональное обаяние музыки, – подчеркивал Ю.А. Кремлев, – объясняется не только тем, что она правдиво схватывает и воплощает интонации человека, но и тем, что придает этим интонациям качества высших обобщений, отсутствующих в жизни»⁴. В этом отношении художественным ценностям, выраженным музыкальным языком, по силе отражения радости, тоски, страдания, восхищения и других эмоциональных проявлений трудно что-либо противопоставить. В музыкальном произведении форма и содержание слиты воедино. Поэтому приобщение к музыкальным произведениям – это школа художественных ценностей особого рода.

Художественные ценности посредством искусства стимулируют становление целостной личности, развивают ее интеллект, образное мышление, воображение, эстетический вкус, высокие чувства и эмоциональную культуру. Искусство дает возможность индивидуально осваивать богатейший опыт человечества на уровне как общечеловеческих, так и национальных приоритетов. Для нас очень

¹ Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Л., 1971. С. 221.

² Каган М.С. Философская теория ценностей. СПб. : Петрополис, 1997. С. 130.

³ См.: Ванслов В. Что такое искусство. М. : Искусство, 1988. С. 211.

⁴ Кремлев Ю. О месте музыки среди искусств. М. : Искусство, 1966. С. 32.

важно приобщение к музыкальным произведениям композиторов Брянщины – М.Е. Белодубровского, В.И. Дубинина, О.В. Смолина, Ю.А. Формина и других как к школе мысли, чувства и вдохновения.

Музыкально-эстетические нормы как часть музыкальной культуры – это исторически сложившиеся стереотипы поведения музыканта, которые обязательны для исполнения. Существуют нормы, зафиксированные в нормообразующих документах (закон, устав, положение и т.д.), определяемые и культивируемые государством, но возможно и нормотворчество в конкретной социокультурной среде, передающееся с помощью традиций, обычаев, представлений. Система норм позволяет более полно и адекватно воспринимать культурную действительность, вырабатывать стратегию и тактику деятельности, создавать положительный эмоциональный фон.

Музыкально-эстетические нормы, вырабатываемые самими людьми в определенных социокультурных условиях, основываются на представлениях о должном, ценном, возможном, допустимом, желательном, одобряемом и порицаемом. Представители сферы искусства априори должны быть носителями высокой внутренней и внешней культуры, являться примером нравственности.

Норма рассматривается нами как образец, как установленный порядок поведения и взаимодействия, который побуждает музыканта к самоограничению и активному действию одновременно.

Музыкальная деятельность – это форма взаимодействия с музыкой во всех ее проявлениях, в процессе которой человек приобщается к искусству или творчески преобразует музыкальную ткань, а также изменяется сам, определяет свое место в мире культуры. Восприятие произведений искусства при непосредственном участии в музыкальной деятельности в виде игры, диалога, проекта, сказки целенаправленно влияет на художественное развитие личности. Музыкальная деятельность включает человека в контекст культуры, в создание художественных ценностей, в их хранение, распространение, критическое осмысление и научное изучение музыки, т.е. в художественное образование.

Кроме того, в структуру музыкальной культуры и музыкального образования входит деятельность различных учреждений, связанных с распространением музыкальных произведений, проведением музыковедческих исследований. В частности, в Брянской области эта миссия реализуется учреждениями образования, такими, как Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, Брянский областной колледж изобразительного и музыкального искусства, Клиновский педагогический колледж, учреждения дополнительного образования (детские музыкальные школы, школы искусств), а также учреждениями культуры – театрами, музеями, культурно-досуговыми центрами.

Музыкальное образование – это и процесс, и результат приобщения к музыкальной культуре, осмысления богатства музыкального языка, потенциала музыкального искусства, это развитие художественной одаренности.

Моделирование развития музыкального образования предполагает построение модели, которая сохраняет основные особенности объекта исследования. Модель как инструмент исследования должна отражать признаки, факты, связи, отношения в виде простой и наглядной формы, удобной и доступной для анализа и выводов. Применительно к музыкальному образованию метод моделирования дает возможность по результатам изучения различных сторон оригинала создать

обобщенную, идеальную модель объекта. Новая информация возникает на всех этапах ее конструирования: в ходе эмпирического исследования объекта; в форме самой модели, которая дает элементы новизны уже в силу особой организации имеющихся знаний; как результат дальнейшего мысленного модельного эксперимента. В модели музыкального образования должны быть максимально представлены компоненты данной системы, позволяющие увидеть внутренние отношения, понять механизмы их развития и получить достоверную информацию о вариантах музыкального развития личности.

Разработка модели музыкального образования – процесс, требующий всестороннего осмысления особенностей музыкально-воспитывающей среды, разнообразной музыкально ориентированной деятельности, потенциала личности в этой системе (рис. 2).



Рис. 2. Модель музыкального образования

Моделирование системы музыкального образования предполагает наличие **ценностно-целевого блока** системы, включающего важнейшие цели, задачи, приоритетные направления и идеи, ценностно-смысловые характеристики. Цель музыкального образования – развитие музыкальной культуры личности, передача духовного опыта поколений, аккумулированного в музыкальном искусстве, и формирование на этой основе важнейших качеств человека.

Среди задач музыкального образования можно выделить главные: приобщение обучающихся к выдающимся образцам музыкального творчества, развитие музыкальных способностей, эмоциональной сферы личности, организация худо-

жественно-исполнительской деятельности, формирование потребности в музыкальном самообразовании.

Задачи музыкального образования ориентированы на развитие певческого голоса, становление слуха и художественного вкуса. Одна из важнейших задач – расширение интонационно-образных представлений ребенка, развитие его эмоционального отклика на музыку, на формирование устойчивого интереса к музыкальному искусству как части окружающей жизни. Перспективная задача – побуждение к самостоятельным музыкальным занятиям, творчеству в области музыки.

Выделенные задачи обрисовывают контуры музыкальной деятельности и определяют педагогические перспективы. Наиболее сложными задачами являются моделирование личностью пространства музыкальной активности и организация музыкальной деятельности, отвечающей потребностям обучающихся.

Идеи, которые отражают специфику музыкального образования и его потенциал, прежде всего ориентированы ценностно – на то, чтобы через занятия искусством приобщить обучающегося к красоте, гармонии, искусству, творчеству. Одной из наиболее значимых идей является сочетание общекультурных ценностей и региональных традиций, уникального музыкального пространства Брянщины.

Среди подходов к развитию музыкальной культуры и музыкального образования выделяются личностно ориентированный, деятельностный и аксиологический.

Личностно ориентированный подход предполагает инновационные решения и соответствующие им требования к современному музыкальному образованию. Эти требования состоят в:

- признанию основной ценностью образования становление личности как индивидуальности в ее самобытности, уникальности, неповторимости;
- наличию альтернативных форм образования в виде различных типов образовательных учреждений, позволяющих осуществлять дифференцированный, разноуровневый подход в обучении;
- предоставлении каждому ученику права выбора собственного пути развития на основе выявления его личностных особенностей, жизненных ценностей и устремлений¹.

Возможно, именно личностно ориентированное образование способно привести к реализации таких значимых целей, как развитие музыкальной культуры и обеспечение индивидуального саморазвития учащихся. Однако самое главное заключается в том, что коренным образом изменяется представление о личности учащегося, которая кроме социальных качеств наделяется различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономию, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.п. Все это приводит (или может привести) к трансформации роли личности в образовательном процессе. Личность выступает в качестве системообразующего начала, она оказывается в статусе субъекта образования и собственной жизни. И музыкальное образование имеет уникальный шанс использовать субъектный опыт для развития личностных и художественно ценных характеристик ученика.

¹ См.: Якиманская, И.С. Технология личностно ориентированного обучения. М. : Сентябрь, 2000. С. 15.

Деятельностный подход в музыкальной педагогике имеет принципиальное значение, поскольку деятельность – это специфически человеческая форма активности, направленная на присвоение человеком опыта. Ценность деятельности зависит от многих составляющих, в частности, от реализации способностей личности, от возможности ее самовыражения и реализации творческого потенциала.

Суть деятельностного подхода может заключаться в своего рода «формуле С.Л. Рубинштейна»: субъект в своих деяниях не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется. Тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого.

А.Н. Леонтьев включил в структуру деятельности три основные единицы: деятельность, действия и операции. По его мнению, деятельность определяется мотивом, действие – целью, операция – конкретными условиями реализации. В нашем случае музыкальная деятельность школьников может активизироваться мотивом успеха или мотивом интеллектуального роста, процессуальным мотивом или мотивом саморазвития.

К.А. Абульханова-Славская подчеркивает ценность деятельности, которая связана с возможностью самовыражения и творчества, применения своих способностей и строится на основе общественной престижности данной деятельности и достигнутых результатов. Эта идея, воплощенная в музыкальном образовании, может быть ведущей в организации образовательного процесса и целенаправленно влияющей на формирование отношения к культуре, искусству, индивидуальному стилю деятельности. В этом плане отметим также положение К.А. Абульхановой-Славской о том, что мотивированная деятельность, т.е. деятельность, представляющая интерес, является ценностью личности, она порождает положительные эмоции и чувство удовлетворения. Кроме того, личность как субъект деятельности способна организовать время, запрограммировать свою деятельность, построить ее с учетом индивидуальных особенностей, мотивов и ценностей.

Очень важен и аксиологический подход, поскольку формирование ценностного отношения личности в широком смысле представляет собой стратегическую линию и содержательное ядро современного образования. В ценностях образования, которые представляют собой систему значений, смыслов, принципов, норм, идеалов, регулирующих образовательное взаимодействие и формирующих отношенческий компонент в структуре личности, находится уникальная педагогическая интерпретация важнейших функций, которые реализуют ценности в жизни человека и общества. В музыкальном образовании ценности создают фундамент личности и подчеркивают уникальную природу и потенциал музыкального искусства. Методологический смысл аксиологического подхода заключается в том, что ценность – это своего рода основа человеческой культуры, в том числе и культуры музыкальной. Она задает ее фундаментальные социальные и личностные ориентиры, придавая личности устойчивость, определяя принципы ее поведения, направляя интересы и потребности, регулируя мотивационную сферу в системе образования.

Кроме того, ценности – это реальная преобразующая сила, возвышающая объективное достоинство человека, делающая его субъектом более универсальной деятельности. Введение разнообразных аксиологических ориентиров в духовно-прагматическую систему отношений человека к самому себе, к другим людям,

культуре, искусству определяет направленность и содержание деятельности индивида. Очевидно, что информация, осмысливаемая в рамках аксиологического контекста, несет важный смысловой потенциал, позволяющий развивать нравственно-духовную ответственность личности за сформировавшуюся у нее картину мира, за подготовку ее к личностной и профессиональной самореализации. Ценности обогащают человека, выстраивают его перспективы, расширяют смысловые горизонты, организуют творческую деятельность.

Мы рассматриваем ценности и как критерий совершенства. Они обеспечивают необходимыми средствами оценочно-ориентационную сторону деятельности личности, тем самым позволяя человеку полноценно осуществить свой жизненный выбор, что и является в конечном итоге основой развития личности. Ценности в природе и реальном бытии человека выступают в роли специфической призмы, преломляющей те или иные социально-психологические процессы.

Второй компонент модели – **блок субъект-объектных отношений**, в котором специально выделяется ученик как ценностно-смысловое ядро, центр деятельности учителя. Ученик в условиях музыкального образования получает информацию о музыке и музыкантах, о закономерностях музыкального развития, о традициях и новаторстве в искусстве. Приобщаясь к музыкальной культуре Брянщины, ученик становится ее патриотом. Кроме того, музыкальное образование имеет большой потенциал для развития эмоционально-чувственного мира ребенка, его отношения к миру музыки. Между тем главное в его музыкальном развитии – это включение в деятельность, разнообразную по своей характеристике и наполненную возможностями личностного саморазвития. Все это обеспечивается учителем как субъектом музыкального образования, причем в этом процессе учитель и ученик попеременно становятся то объектом, то субъектом музыкального развития.

Ключевой фигурой в организации музыкального образования является учитель, который способен профессионально диагностировать развитие музыкальных способностей ученика, выстроить и обеспечить его ориентацию в многогранном мире эстетических ценностей, приобщить к музыке и развить способность отличать истинное высокое искусство с его глубиной эмоционального воздействия, тонкостью, многомерностью смыслового выражения. Отношения «учитель – ученик», их стиль и тон, умелое педагогическое сопровождение личностного становления могут стать определяющими в качественно организованном музыкальном обучении. Важно и взаимодействие педагогов с родителями, которые также реально могут повлиять на развитие музыкальных ценностей и организацию образования в целом.

Среди компонентов модели музыкального образования мы выделяем **организационно-деятельностный блок**, включающий деятельность, отношения и общение. Этот, как правило, системообразующий компонент, поскольку от его наполнения, форм организации, видов деятельности, методов и технологий зависит наличие (или отсутствие) уникальности в музыкально-образовательной системе.

Аксиоматично, что ведущей формой музыкального образования является урок музыки, имеющий свою специфику и технологический инструментарий. Разные виды деятельности на уроке музыки позволяют ученику попробовать себя в роли и певца, и слушателя, и композитора, и исполнителя и таким образом реализовать свой музыкальный потенциал.

Организационно-деятельностный блок подразумевает использование в музыкальном образовании ресурсов внеурочной и внешкольной музыкальной работы. Включение учащихся в клубную деятельность, в деятельность музыкально-воспитательных центров и объединений, в реализацию тематических программ и социальных проектов благотворно влияет на развитие способностей и склонностей детей и является по сути уникальным полем деятельности для их самовыражения и самоутверждения.

Важным компонентом модели музыкального образования является **образовательно-воспитательное пространство**. В данном компоненте принципиальное значение имеют такие средовые характеристики, как интеллектуальное пространство и эмоциональное пространство. В функциональном отношении этот компонент представлен эмоционально-психологическими, духовно-нравственными и предметно-материальными разновидностями. Понятно, что в музыкальном развитии ребенка большое значение имеют учреждения как общеобразовательного, так и специального профиля. Отметим также дворцы детского творчества, клубы, хоровые студии, народные коллективы, которые имеют огромный потенциал для музыкального становления личности.

И, наконец, выделим такой компонент модели, как **управленческий блок**. Он регулирует состояние музыкального образования с позиций «цели – результата». Основными функциями этого блока являются диагностика музыкально-образовательного процесса и деятельности его участников с целью обеспечения качественного результата; стимулирование совместной развивающе-творческой деятельности детей и педагогов; обеспечение целостности музыкального образования.

Моделирование музыкального образования в Брянской области непосредственно связано с развитием музыкальной культуры как необходимым условием, средством, процессом и результатом музыкального образования человека. В свою очередь, музыкальное образование выступает как средство существования и развития музыкальной культуры, в процессе присвоения которой человек развивается эмоционально и интеллектуально.

Понятно, что музыкальная культура потенциально является основой для творческой созидательной деятельности людей по преобразованию окружающего мира и саморазвитию, прежде всего в духовно-нравственной, художественно-эстетической и интеллектуальной сферах личности.

Музыкальное образование представляет собой цель, результат, процесс и средство освоения человеком музыкальной культуры, развития его эстетических, духовных, интеллектуальных, эмоциональных личностных характеристик. Современное музыкальное образование должно опираться на формирование и развитие творческих способностей и ценностных ориентаций личности, на самообразование и саморазвитие, которые представляют наиболее ценный компонент музыкальной культуры.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст]. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Асафьев, Б. Музыкальная форма как процесс [Текст]. – Л., 1971.
3. Ванслов, В. Что такое искусство [Текст]. – М. : Искусство, 1988. – 248 с.

4. Каган, М.С. Философская теория ценностей [Текст]. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
5. Кремлев, Ю. О месте музыки среди искусств [Текст]. – М. : Искусство, 1966. – 63 с.
6. Моль, А. Социодинамика культуры [Текст]. – М., 1973. – С. 14.
7. Сохор, А. Вопросы социологии и эстетики музыки [Текст]. – Л. : Сов. композитор, 1981. – Ч. II. – 296 с.
8. Якиманская, И.С. Технология личностно ориентированного обучения [Текст]. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

М.П. Миронова

КУЛЬТУРА СУБЪЕКТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАКУРСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹

В статье ставится проблема целенаправленного изучения коммуникативной культуры субъектов музыкально-образовательного процесса; рассматриваются основные структурные компоненты и составляющие музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта.

музыкальная коммуникация, субъект музыкальной коммуникации, культура, музыкально-коммуникативная культура.

Музыкой, или «искусством муз», древние греки называли благородную деятельность, формирующую дух и нравы. В ходе своей долгой истории музыка выполняла чрезвычайно разнообразные функции. Благодаря творчеству многих гениальных композиторов она стала такой, какой мы знаем ее сегодня, – музыкальным искусством носителей европейской и внеевропейской культур, объединяющим множество направлений, подлинным лабиринтом самых разных стилей.

Новые возможности расширяют наш музыкально-коммуникативный опыт. Однако в целом ситуация в сфере освоения музыкально-культурных ценностей остается противоречивой. По замечанию П.М. Хамеля, «музыка стала фоном, элементом кондиционирования среды, механическим наполнителем повседневного быта, ... большинство цивилизованного населения уже не слушает музыку осознанно»². Этому отчасти способствует глобальное расширение функционирования музыки в сфере IT-индустрии, которое началось в конце прошлого тысячелетия. Восприятие начинает терять активный, творческий характер, приобретая статус комитатного, т.е. попутного, рассеянного слушания, которое воспитывает привычку слушать, не вникая глубоко в содержание музыки.

¹ Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

² Хамель П.М. Через музыку к себе. Как мы познаем и воспринимаем музыку. М. : Изд. дом «Классика-XXI», 2007. С. 12.

Все сказанное позволяет осознать актуальность изучения музыкальной коммуникации как особого рода духовно-практической деятельности, нацеленной на познание самого себя и актуализирующей личностный музыкально-культурный потенциал¹.

В современном гуманитарном знании музыкальная коммуникация представляет собой четырехкомпонентную динамическую систему, обеспечивающую целостный творческий процесс и включающую в себя четыре основные сферы музыкальной деятельности: композитора, исполнителя, слушателя и музыковеда-критика². Соответственно культура субъектов музыкальной коммуникации дифференцирована, обусловлена специфической сферой деятельности и определяет уровень владения технологиями и способами коммуникации, используемыми в процессах создания и распространения художественно-эстетической информации.

Коммуникативные аспекты бытия музыкального искусства находят отражение в исследованиях в сферах как создания художественно-культурных ценностей (творчество композитора и исполнителей), так и их сохранения и трансляции (музыкально-образовательные практики). В аспекте учебно-педагогического взаимодействия музыкально-образовательная коммуникация может быть признана частным случаем общекультурной музыкальной коммуникации, ориентированной на взаимодействие художественной информации и личности.

Как известно, взаимодействие с музыкальным произведением, которое представляет собой некое сообщение, закодированное в знаках специфического по своей природе музыкального языка, является ведущим компонентом профессиональной музыкально-педагогической деятельности. Следовательно, субъекты музыкально-образовательного процесса (педагог и обучающийся) являются активными участниками музыкальной коммуникации, находятся в многомерном межличностном диалоге с создателями произведений – представителями различных культурно-исторических эпох, этносов, художественно-стилевых систем. А главной целью такого диалога является приобщение личности к миру художественных ценностей, заложенных в музыкальном произведении композитором, который в своем творении передает другим участникам художественной коммуникации собственное эмоционально-ценностное отношение к явлениям окружающей жизни.

Таким образом, в педагогическом ракурсе музыкальная коммуникация есть процесс художественного взаимодействия (общения) слушателя с музыкальным произведением, в ходе которого происходит обогащение личностного мира индивида за счет присвоения эмоционального и духовного опыта человечества, заключенного в произведении искусства. Самое главное в личностной музыкальной коммуникации – это способность ориентироваться в музыкально-культурном пространстве, быть субъектом коммуникативных взаимодействий в самых разных музыкально-коммуникативных практиках.

Реализация личностью своей субъективности в музыкальной коммуникации связана с наличием у нее необходимого уровня музыкально-коммуникативной культуры. В связи с этим рассмотрение проблемы, вынесенной в заглавие настоящей статьи, представляется весьма целесообразным.

¹ См.: Миронова М.П. Функции музыкальной коммуникации в культурно-образовательной среде педвуза // Гуманит. науки и образование. 2011. № 3. С.17–21.

² См.: Якупов А.Н. Теоретические проблемы музыкальной коммуникации: исследование. М.: Моск. консерватория, 1994.

На наш взгляд, подлинное общение с музыкой и через музыку начинается с момента принятия слушателем музыкальной информации, выражаемой и передаваемой посредством комплекса специфических музыкальных средств. При этом сущность музыкально-коммуникативного процесса заключается в пространственно-временном переходе материального (звук) в идеальное (смысл)¹. Таким образом, для коммуникативного процесса, осуществляемого в рамках личностной музыкально-образовательной коммуникации, главным становится понимание смысла, закодированного в музыкальном сообщении, и истолкование звучащей музыки в соответствующем ей культурно-историческом контексте. И если сам процесс восприятия музыкальной информации протекает одинаково с точки зрения психических универсальных операций, то для понимания скрытого в ней смысла нужна особая подготовка, которую составляют специальные музыкально-коммуникативные умения и навыки.

Термин «культура» применительно к оценке коммуникативных знаний и умений человека требует уточнения из-за его слишком широкой терминологической трактовки. Так, С.И. Ожегов определяет культуру как «1) совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей; 2) то же, что и культурность... (т.е. находящийся на высоком уровне культуры, соответствующий ему... 5) высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение»².

Прежде чем сформулировать соответствующее определение, подчеркнем, что наиболее масштабной фазой музыкальной коммуникации является восприятие музыкального произведения / текста, которое, в свою очередь, выступает информационно-знаковым семиотическим объектом, носителем специфической художественной информации как коммуникативной константы³.

Исходя из этого определим культуру субъектов музыкальной коммуникации как систему уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать музыкально-художественную информацию, усваивать новые знания в области музыкальной культуры, осуществлять музыкально-коммуникативную деятельность.

При определении основных составляющих музыкально-коммуникативной культуры личности мы ориентировались на современные исследования в области медиакультуры, в частности, Н.Б. Кирилловой, Н.А. Коноваловой, А.В. Федорова, Н.Ф. Хилько.

На наш взгляд, показателями коммуникативной культуры личности субъекта музыкально-образовательной коммуникации выступают знания, ценностно-целевые ориентации, опыт художественно-коммуникативной деятельности, специальные компетенции, а также готовность к самообразованию и творческой самореализации. Соответственно мы выделяем следующие структурные компоненты музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, профессионально-технологический и личностно-творческий.

Кратко охарактеризуем эти компоненты.

¹ Суханцева И.Н. Музыка как мир человека. URL : <http://www.philosophy.ru/library/suhanceva/index.html>

² Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 21-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1989. С. 314.

³ Бакаева Ж.Ю. Информационно-языковая среда образовательного процесса // Гуманит. науки и образование. 2011. № 2. С. 61–65.

Мотивационно-ценностную составляющую можно определить как широкую направленность активности личности в области музыки, создающую предпосылки к восприятию музыкальных ценностей. При этом мотив есть личностно-смысловое ценностное, творческое, познавательное отношение к музыке, реализуемое в художественном общении с автором (композитором), исполнителем, другими субъектами в процессе восприятия музыки.

Специфической особенностью мотивов музыкальной коммуникации является их функциональность, т.е. направленность не на результат деятельности, а на сам процесс. Общение с произведениями музыкального искусства происходит не ради какой-то цели, а потому, что для нас эти моменты «встречи» ценны сами по себе. Анализируя структуру мотивации музыкальной деятельности, З.П. Морозова отмечает, что это «система объективных и субъективных побуждений, включающих потребности как основной источник мотивации, отношение как выражение *личностного смысла деятельности* и собственно мотивы как материализованную потребность»¹.

Когнитивный параметр включает в себя множество характеристик, формирующихся в процессе познавательного опыта личности. Наиболее существенные из них – это способность адекватного восприятия музыкально-художественной информации, оценка и самооценка когнитивного диапазона и знание культурно обусловленных исторических норм музыкальной коммуникации. Среди когнитивных характеристик музыкально-коммуникативной культуры личности наиболее существенны знание специфики языка и выразительных возможностей музыки (музыкального кода), обеспечивающих адекватное восприятие музыкально-содержательной информации, а также определенный уровень рефлексии – самоанализа внутренних психологических процессов под воздействием музыкального произведения. Когнитивный, или познавательный, компонент обязательно предполагает распространение либо приобретение новых знаний и умений. При этом важно подчеркнуть, что в понятие «коммуникативное знание» включаются не только санкционированные разумом факты и концепции, но и интуитивно принимаемые ценностные ориентации, идеалы, убеждения и предметы веры, ибо человек *знает* об их существовании в своем сознании.

В характеристике **деятельностно-практического** компонента музыкально-коммуникативной культуры среди главных вопросов – структуризация и классификация музыкально-коммуникативных умений (компетенций). Построение такой классификации представляется нам возможным в русле деятельностного подхода, поскольку любые компетенции – суть умения и знания в действии, проявление готовности к той или иной деятельности. Соответственно, мы выделили следующие ведущие виды деятельности в музыкально-образовательной коммуникации: слушательская, аналитическая, интерпретаторская, оценочная и коммуникативно-риторическая.

Состав коммуникативных умений определяет такие свойства личности, которые образуют деятельностный компонент музыкально-коммуникативной культуры, а именно: практическую реализацию в профессиональной деятельности му-

¹Морозова З.П. Теоретические основы формирования мотивации эстетической деятельности школьников // Приоритетные проблемы эстетического воспитания школьников / под ред. Л.П. Печко. М. : НИИ ХВ, 1990. С. 36–37.

зыкально-перцептивных, аффективных, когнитивных, интерпретаторских, рефлексивных и коммуникативно-риторических умений / специальных компетенций, обеспечивающих адекватное восприятие и передачу художественной информации в конкретной ситуации музыкальной коммуникации (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Классификация музыкально-коммуникативных умений

Ведущая деятельность	Содержание деятельности	Музыкально-коммуникативные умения	Операциональная характеристика музыкально-коммуникативных умений
Слушательская	Восприятие музыки	Перцептивно-коммуникативные	Распознавание характерных особенностей временной, звуковысотной и пространственно-логической организации музыкальной ткани
	Эмоциональное переживание	Аффективно-коммуникативные	Восприятие интонации. Образно-эмоциональная характеристика музыки
Музыкально-аналитическая	Осмысление	Интеллектуально-коммуникативные	Анализ жанровой основы тематизма, композиционных структур, типов-инвариантов форм, драматургических закономерностей музыкальной речи
	Понимание		Определение субъективных смыслов объективных значений произведения
Интерпретаторская	Интерпретация	Интерпретативно-коммуникативные	Образно-содержательная характеристика музыки. Концептуальное осознание музыкально-художественной идеи
Оценочная	Эстетическая оценка	Рефлексивно-коммуникативные	Оценка музыки с точки зрения художественно-эстетических критериев. Ценностно-смысловая рефлексия
Коммуникативно-риторическая	Художественное общение	Художественно-коммуникативные / риторические	Вербализация (построение словесных высказываний).

Профессионально-технологический компонент музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта складывается из способностей:

- прогнозировать музыкально-коммуникативную ситуацию, в которой предстоит общение с музыкой;
- организовывать процесс художественного взаимодействия, опираясь на своеобразие музыкально-коммуникативной ситуации;
- осуществлять педагогическое управление процессами художественного общения в музыкально-коммуникативной ситуации.

Прогноз формируется в ходе анализа музыкально-коммуникативной ситуации на уровне личностных установок и потребностей участников коммуникации. Музыкально-коммуникативная установка – это своеобразная программа поведения личности в процессе художественного общения. Уровень установки может прогнозироваться в ходе выявления музыкальных интересов, эмоционально-оценочного отношения к различным в жанрово-стилевом отношении музыкальным произведениям, отношения к форме и условиям музыкальной коммуникации, включенности в систему музыкально-коммуникативного взаимодействия и т.д.

Организация музыкально-коммуникативного процесса педагогом-музыкантом означает прежде всего:

- а) разработку специальных технологий общения с музыкой;
- б) выработку стратегии и тактики музыкально-коммуникативного поведения в зависимости от социально-типологических, индивидуально-личностных и возрастных особенностей участников коммуникации;
- в) учет корреляции между уровнем музыкального восприятия (понимания) и типом (видом) соответствующей музыки;
- г) выбор коммуникативной позиции в общении с музыкой;
- д) достижение соответствия форм и условий коммуникации конкретной ситуации художественного общения.

Педагогическое управление процессами художественного общения предполагает диагностику конкретной музыкально-коммуникативной ситуации, в которой разворачивается общение личности с музыкой, прогнозирование развития этой ситуации в соответствии намеченной программой реализации музыкально-коммуникативного взаимодействия, организацию внимания участников музыкальной коммуникации, стимулирование их музыкально-коммуникативной активности и пр.

Личностно-творческий компонент музыкально-коммуникативной культуры обусловлен спецификой художественного общения как процесса преобразования и присвоения художественно-образного содержания, заключенного в музыке и требующего особой душевной активности, *соучастия*. Музыкальная форма, изначально порожденная композитором, несет закодированную смысловую информацию и является в силу этого отправной точкой для декодирования, творческого перекодирования и оценки ее всеми остальными участниками процесса коммуникации. По существу музыкальная коммуникация есть совместное смысловотворчество, направленное на формирование личного эмоционально-коммуникативного комплекса на основе воспринимаемого музыкального образа согласно своим контексту и тезаурусу. В работе педагога-музыканта творческое начало проявляется в различных видах музыкально-коммуникативной деятельности (слушательской, музыкально-аналитической, интерпретаторской, оценочной, ри-

торической и пр.) и оказывает непосредственное влияние на его профессионально-личностное становление.

В каждом компоненте музыкально-коммуникативной культуры мы выделили высокий, средний и низкий уровни развития. Бесспорно, такого рода типология достаточно условна, однако она дает представление о дифференцированном подходе к развитию культуры субъектов музыкальной коммуникации, когда при высоком уровне отдельных показателей возможны средний или даже низкий уровни развития других показателей.

Таким образом, личности, обладающей высоким уровнем музыкально-коммуникативной культуры, присущи следующие характеристики:

1) по мотивационно-ценностному показателю: наличие устойчивых проявлений коммуникативных, художественно-эстетических и духовно-нравственных потребностей обращения к музыке; установка на ожидание художественных впечатлений от общения с музыкой; широкий комплекс эмоциональных, познавательных, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических и эстетических мотивов для контактов с музыкальным искусством;

2) по когнитивному показателю: знание большинства базовых терминов и художественно-эстетических категорий музыкального искусства; наличие представлений о системе уровней музыкального языка и музыкальной речи; знание основ семиотического анализа музыкального текста, основных фактов истории развития музыкальной культуры; понимание жанрово-стилевой специфики творчества деятелей музыкальной культуры; ясное представление о процессе музыкальной коммуникации, сходстве и различии вербальной и музыкальной речи;

3) по деятельностно-практическому показателю: высокий уровень перцептивно- и аффективно-коммуникативных умений, интеллектуальных и интерпретационных умений, оценочной рефлексии и художественно-коммуникативных / риторических умений;

4) по профессионально-технологическому показателю: умение прогнозировать музыкально-коммуникативную ситуацию; владение разнообразными технологиями организации и проектирования художественно-коммуникативной деятельности; способность осуществлять педагогическое управление процессами художественного общения в музыкально-коммуникативной ситуации;

5) по личностно-творческому показателю: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах музыкально-коммуникативной деятельности (слушательской, музыкально-аналитической, интерпретаторской, оценочной, риторической и др.).

В заключение отметим, что вся существующая система образования направлена на формирование культуры вербальной коммуникации, на гармоническое общекультурное развитие личности. Музыкальная коммуникация специфична и поэтому требует особой профессиональной подготовки или усилий самой личности для воспитания в себе культуры художественной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Бакаева, Ж.Ю. Информационно-языковая среда образовательного процесса [Текст] // Гуманит. науки и образование. – 2011.– № 2. – С. 61–65.
2. Бобкова О. В. Формирование коммуникативной культуры у детей с особыми образовательными потребностями [Текст] // Гуманит. науки и образование. – 2011.– № 4. – С. 58–61.

3. Кириллова, Н.Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации [Текст] : дис. ... д-ра культурологии. – М., 2005.
4. Коновалова, Н.А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Вологда, 2004.
5. Миронова, М.П. Функции музыкальной коммуникации в культурно-образовательной среде педвуза [Текст] // Гуманит. науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 17–21.
6. Морозова, З.П. Теоретические основы формирования мотивации эстетической деятельности школьников [Текст] // Приоритетные проблемы эстетического воспитания школьников / под ред. Л.П. Печко. – М. : НИИ ХВ, 1990. – С. 34–42.
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1989. – 924 с.
8. Суханцева, И.Н. Музыка как мир человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.philosophy.ru/library/suhanceva/index.html>
9. Федоров, А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов [Текст] // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 43–51.
10. Хамель, П.М. Через музыку к себе. Как мы познаем и воспринимаем музыку [Текст]. – М. : Классика-XXI, 2007. – 248 с.
11. Хилько, Н.Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007.
12. Якупов, А.Н. Теоретические проблемы музыкальной коммуникации: исследование [Текст]. – М. : Моск. консерватория, 1994. – 292 с.

И.В. Затесоцкая

НАРУШЕНИЕ СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ КАК ИММЕРСИОННЫЙ МЕХАНИЗМ СОСТОЯНИЯ ЗАВИСИМОСТИ

Рассматривается нарушение смысловой регуляции как иммерсионный механизм состояния зависимости. Выявлено, что смысловая регуляция при состоянии зависимости обусловлена направленностью активности, степенью ориентации на смысл своих действий, структурной организацией смысловой системы, устойчивостью смысловых характеристик в их динамике.

психологический механизм, смысловая регуляция, состояние зависимости, иммерсионный механизм.

Термин «психологический механизм» широко используется исследователями как объяснительный принцип психологических явлений и феноменов. В.С. Агеев понимает идею механизма как простой, элементарный уровень психологического анализа¹. А.С. Шаров определяет психологический механизм как постоянно действующую или ситуативно возникающую целостную психологическую систему,

¹ См.: Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990.

обеспечивающую выполнение тех или иных регулятивных функций¹. Независимо от уровня анализа или его аспекта (стороны) психологический механизм может включать в себя другие механизмы и сам, в свою очередь, может быть включен в какой-либо более общий психологический механизм. В этом случае все психологические механизмы, но в разной степени, несут в себе особенности механизма интериоризации как «механизма механизмов». А.С. Шаров обозначает эту идею как вопрос генезиса механизмов. Генетически исходный, базовый механизм интериоризации задает в той или иной мере ориентир для понимания и исследования других психологических механизмов². Эта мысль в той или иной форме встречается в работах отечественных и зарубежных философов Н.А. Бердяева, В.С. Библера, М. Бубера, С.Л. Франка, М. Хайдеггера, филолога М.М. Бахтина, психологов С.Л. Рубинштейна, В.А. Брушлинского.

Д.В. Четвериков понимает механизм аддитивного поведения как систему регуляторных факторов, обеспечивающих возникновение, модуляцию или прекращение аддитивных реализаций³. Он выделяет в нем следующие механизмы: экстернальные (обусловленные внешними причинами) – конвенциональные (играют роль принятия социальных норм и правил, причем их индуктором является, главным образом, микросоциальная референция) и диссоциальные (играют роль отвержения социальных установок); интернальные (обусловленные внутренними причинами), развитие которых обусловлено наличием психических нарушений, дезинтегрирующих адекватное восприятие человеком самого себя и окружающего. Аддитивная реализация субъективно балансирует психические процессы.

Проблема регуляции человеком своего поведения и деятельности стала в последние десятилетия одной из самых актуальных в психологической науке. Ей посвятили свои исследования К.А. Абульханова-Славская, В.А. Иванников, О.А. Конопкин, В.Д. Шадриков, В.А. Ядов, Т. Шибутани, J.B. Rotter, A. Bandura и другие. Ведущую роль в исследовании проблем регуляции сыграли идеи П.К. Анохина и Н.А. Бернштейна, а также работы в области кибернетики Н. Винера и теории систем.

В соответствии с общей теорией систем под регуляцией понимают направленную на развитие целостности субъектную активность, осуществляемую посредством системы выборов.

Согласно Д.А. Леонтьеву, существуют две формы психологической регуляции деятельности – предметная и смысловая. Предметная регуляция связана с обеспечением адекватности операциональных характеристик деятельности особенностям ее предмета (объекта) и предметной действительности. Смысловая регуляция представляет собой согласование целей и средств деятельности с мотивами, потребностями, ценностями и установками субъекта. Это система психологических механизмов, обеспечивающих сообразность протекания деятельности интенциональной сфере ее субъекта⁴. Согласно системно-структурному подходу в психологии в структуре регуляции, функциональный орган представляет собой

¹ См.: Шаров А.С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000.

² См. Шаров А.С. Система ценностных ориентаций ...

³ См.: Четвериков Д.В. Психологические механизмы и структура аддитивного поведения личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2002.

⁴ См.: Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М. : Смысл, 2007.

конкретную целостную конфигурацию, состоящую из определенных компонентов структуры регуляции и обеспечивающую выполнение тех или иных регулятивных функций. Функциональные органы возникают под влиянием конкретной ситуации и исчезают, если в них уже нет необходимости, но есть и постоянно действующие функциональные органы. В этом случае функциональный орган выполняет функцию психологического механизма.

Для отдельных людей ценности, по утверждению Ш. Шварца (S. Schwartz), представляют собой мотивационные цели, которые служат руководящими принципами в их жизни¹. Если их существование не поддерживается человеком, не реализуется и не актуализируется, то постепенно они теряются², чем и объясняется влияние изменений в ценностно-смысловой сфере на возникновение состояния зависимости.

Функционально-динамический анализ состояния зависимости предполагает разработку модели психологических механизмов, обеспечивающих генезис и динамику состояния зависимости. Согласно с целями осуществляемого исследования, мы выделяем три содержательно специфических процесса, характеризующих указанное состояние: генезис, возникновение состояния зависимости, определяемое особенностями функционирования регуляторной сферы; иммерсия (погружение) состояния зависимости, определяемая особенностями ценностно-смысловой сферы; трансформация зависимости, определяемая спецификой патологической динамики потребностной сферы.

Считая основной функциональной нагрузкой механизма регулятивную, А.С. Шаров делает ряд концептуальных замечаний для понимания концепции психологических механизмов: основой систематизации психологических механизмов регуляции является структура регуляции; независимо от уровня анализа или аспекта (стороны) психологический механизм может включать в себя другие механизмы, а сам, в свою очередь, может быть включен в какой-либо более общий психологический механизм; каждый психологический механизм включает в себя процессы дифференциации и интеграции, так как они являются базовыми для развития и становления человека в культуре³.

В построении концептуальной модели изучения ценностно-смысловой регуляции состояния зависимости мы опирались на теоретические положения концепции А.О. Прохорова о смысловой регуляции психических состояний, согласно которой смысловая организация сознания субъекта обуславливает избирательность влияния ситуаций жизнедеятельности и их содержания на психические состояния разного качества модальности, знака и т.д. Смысловая организация сознания является составляющей, преобразующей ситуацию жизнедеятельности в субъективную, психологическую⁴.

С точки зрения А.В. Филиппова и С.В. Ковалева, психологическая ситуация представляет собой объективную совокупность элементов (событий, условий,

¹ См.: Schwartz S. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? // Journal of social issues. 1994. Vol. 50, N 4. P. 19–45.

² См.: Климов Е.А. Психология профессионала. М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996 ; Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000.

³ См.: Шаров А.С. Система ...

⁴ См.: Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний. М. : Ин-т психол. РАН, 2009. – 352 с.

обстоятельств и т.п.), оказывающих на субъект стимулирующее, обуславливающее и корректирующее воздействие¹.

Структура ситуации представляет собой соответствующим образом выстроенный фрагмент действительности с характерным набором элементов и их свойств, с определенными объемом и границами. В ситуации могут быть выделены следующие основные компоненты: объективная среда жизнедеятельности и соответствующие активность, мотивы и цели субъекта.

Объективная среда жизнедеятельности – реальная ситуация как она есть, внутри которой в сознании субъекта отражаются: физические и биологические свойства среды; культурные и социальные факторы, состоящие из норм, ценностей, религиозных верований и т.п.; орудия, предметы и результаты труда; пространственные характеристики и причинно-следственные отношения между ними.

Субъект, действующий в данном ситуационном пространстве, представлен своей активностью, мотивами, целями и т.д. Динамика ситуации, ее включение в определенный временной контекст осуществляются под влиянием изменения условий и обстоятельств, происходящего в данный момент или в какой-либо обозначенный интервал времени, а также под действием ее организующего начала – потребностей, мотивов, целей субъекта, в ней действующего.

В контексте нашего исследования степень интегрированности структуры взаимосвязей компонентов ценностно-смысловой сферы, синхронизация смыслов жизненной активности обуславливают избирательность влияния социально-психологической ситуации (ролевых отношений, социально-психологического климата, стилей межличностных отношений) на возникновение состояний различной модальности и полярности – состояний зависимости.

Ценностно-смысловая сфера личности – функциональная система, формирующая смыслы и цели жизнедеятельности и регулирующая способы их достижения.

Кроме того, важным аспектом понимания ситуации является рассмотрение ее как сложно организованного субъективного образа объективной действительности. По мнению С.А. Трифионовой, «ситуация представляет собой полимодальный субъективный образ актуального фрагмента окружающей действительности, который конструируется и репрезентируется самим субъектом. В этом смысле определение ситуации происходит посредством придания значения объективному фрагменту окружающей действительности. Тем самым она становится субъективной»². Подобная оценка ситуации предусматривает представленность ее образа в функционировании психических процессов восприятия, памяти, мышления и др.

В соответствии со смысло-жизненной концепцией Д.А. Леонтьева, в основе которой лежат личностные смыслы, ценности, отношения и конструкты конкретной личности, основой устойчивости и целостности личности выступает индивидуальная система взглядов на цели (будущее), процесс (настоящее) и результат (прошлое) своей жизни³.

Личностные смыслы способны изменяться в этих трех временных модусах и «раздвигать границы» восприятия своей жизни, достигая «синхронизации вре-

¹ См.: Филиппов А.В., Ковалев С.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса // Психол. журн. 1986. Т. 7, № 1. С. 14–22.

² Трифионова С.А. Субъективная ситуация: содержание, формирование, способы построения : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. С. 7.

³ См.: Леонтьев Д.А. Психология смысла ...

менных локусов жизни», которую, согласно А.В. Серому и А.В. Юпитову можно описать как особое состояние личности – актуальное смысловое состояние¹.

Первые три фактора образуют смысложизненные ориентации: цели в жизни (будущее), насыщенность жизни (настоящее) и удовлетворенность самореализацией (прошлое). Два оставшихся фактора характеризуют внутренний локус контроля как общее мировоззренческое убеждение в том, то контроль возможен, и собственную способность осуществлять такой контроль. В кризисной ситуации, когда извлечь смысл из ситуации или наделить ее смыслом невозможно, он наделяет ее не смыслом, но значением, относящимся к одному из его временных локусов, что ведет к фиксации в этом временном локусе, а следовательно, к своеобразному «смысловому десинхронозу».

Десинхронизация жизненных смыслов во временном континууме также может произойти по причине актуализации одного или двух из них. Д.А. Леонтьев отмечает, что вследствие доминанты одного из модусов нарушаются осмысленность, направленность и временная жизненная перспектива человека².

Отсутствие целостного восприятия жизни значительно ухудшает понимание жизненных событий и не позволяет адекватно осмысливать их. Неспособность расширить свою временную перспективу смыслов приводит к возникновению негативных психологических состояний, среди которых можно выделить и состояние зависимости, проявлением которого является недифференцированная система статусно-ролевых представлений о стратегиях поведения в стрессовой ситуации.

Смысловая регуляция состояния зависимости обусловлена влиянием направленности активности, степенью ориентации на смысл своих действий, структурной организацией смысловой системы, устойчивостью смысловых характеристик в их динамике.

Система механизмов состояния зависимости дифференцируется на механизмы возникновения, механизмы иммерсионные и механизмы трансформации. Иммерсионные механизмы, обеспечивая погружение в состояние зависимости, представляют собой механизмы смысловой и эмоциональной регуляции состояния зависимости. Развитие состояния зависимости поддерживается иммерсионными механизмами, включающими смысловую регуляцию (как «закольцованное» образование патологического мотива) и ложь, регулирующую состояние зависимости посредством поведенческих реакций, лежащих в основе искажения когнитивных, перцептивных и эмоциональных образований, что приводит к снятию напряжения, возникающего из-за низких приспособительных возможностей в состоянии зависимости.

В психологический механизм, обуславливающий смысловую регуляцию состояния зависимости, входят система ценностей, трансформация образа ситуации, синхронизация смыслов. Включение этого механизма зависит от специфики социально-психологической ситуации профессиональной деятельности.

¹ См.: Серый А.В., Юпитов А.В. Применение теста смысложизненных ориентаций к диагностике актуальных смысловых состояний // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. Кемерово : Кузбассвуиздат, 2002. С. 55–72.

² См.: Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов // Психол. журн. 1997. Т. 18, № 6. С. 13–27.

Вслед за А.О. Прохоровым в общей схеме механизмов смысловой регуляции состояния зависимости центральным образованием назовем отношение «ценность – система “я”»¹. В психологии смысла понятие «ценность» является базовым. Согласно И.Г. Петрову, смысл представляет собой субъектное бытие ценности, т.е. ценности, помещенные в субъект посредством переживания и опыта и включенные в его жизнь и деятельность². По Р.Х. Шакурову, ценность – источник смыслов для субъектов³. В контексте «ценность – система “я”» ценности и «я» субъекта связаны. Чтобы «я» субъекта стало предметом рефлексии, должно образоваться второе «я» – мета-«я». В этом случае первое «я» – это мое актуальное «я», второе «я» является средством сознания меня таким, каков я есть, и оценки меня. Основное содержание сознания составляет диалог этих «я»⁴. Поэтому можно предположить, что рефлексивные процессы, имеющие место в ходе смысловой регуляции, связаны с диалогом между «я», соединяющим смыслы, ценности и психические состояния (увлеченности или зависимости). В исследовании применялись следующие группы методов обработки данных: организационные, эмпирические, статистические методы, количественный и качественный анализ. Был использован следующий инструментарий: методика смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева⁵, методика диагностики толерантности⁶.

Экспериментально-психологическое исследование проводилось в течение 10 дней на базе наркологического диспансера города Курска. В исследовании приняли участие испытуемые мужского пола с алкогольной зависимостью II и III стадии в возрасте от 25 до 55 лет. Общий объем выборки составил 30 человек.

Статистическая обработка полученных результатов проводилась с помощью статистического пакета Statistika 6.0, с использованием методов корреляционного анализа и анализа описательных статистик.

В результате исследования были установлены следующие тенденции. Уровень межличностной толерантности и общей осмысленности жизни выше у людей, не имеющих алкогольной зависимости. У людей же с патологическим влечением и абстинентным синдромом он значительно ниже, что согласуется с данными проведенных ранее исследований ригидности и автономности зависимых. Корреляционный анализ значимых связей между толерантностью и параметрами осмысленности жизни в группах зависимых не выявил, в отличие от группы испытуемых, не испытывающих состояния зависимости.

Список использованной литературы

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы [Текст]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.

¹ См.: Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний. М. : Ин-т психологии РАН, 2009. – 352 с.

² См.: Петров И.Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия (смыслология о предназначении, статусе и металогики смысла) // Мир психологии. 2001. № 2 (26). С. 26–34.

³ См.: Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопр. психол. 2003. № 5. С. 19–33.

⁴ См.: Прохоров А.О. Смысловая регуляция ...

⁵ См.: Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. М. : Смысл, 2000. 18 с.

⁶ См.: Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой [и др.]. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. 112 с.

2. Климов, Е.А. Психология профессионала [Текст]. – М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]. – 3-е изд., доп. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
4. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [Текст] : 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
5. Петров, И.Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия (смыслология о предназначении, статусе и металогике смысла) [Текст] // Мир психологии. – 2001. – № 2 (26). – С. 26–34.
6. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности [Текст] / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой [и др.]. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
7. Прохоров, А.О. Смысловая регуляция психических состояний [Текст]. – М. : Ин-т психол. РАН, 2009. – 352 с.
8. Трифонова, С.А. Субъективная ситуация: содержание, формирование, способы построения : дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 1999. – 206 с.
9. Филиппов, А.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса [Текст] / А.В. Филиппов, С.В. Ковалев // Психол. журн. – 1986. – Т. 7, № 1. – С. 14–22.
10. Четвериков, Д.В. Психологические механизмы и структура аддитивного поведения личности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2002.
11. Шакуров, Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления [Текст] // Вопр. психол. – 2003. – № 5. – С. 19–33.
12. Шаров, А.С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2000. – 27 с.
13. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Текст]. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
14. Schwartz S. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? [Text] // Journal of social issues. – 1994. – Vol. 50, N 4. – P. 19–45.

Е. Н. Коробкова

ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ

Рассматриваются подходы к проектированию культуросообразной образовательной среды в современном образовательном пространстве. Автор вводит понятие «культуроориентированные образовательные модели», определяет их отличительные особенности и сущностные характеристики.

культура, образование, культуросообразность, культууроориентированная модель образования, культурное наследие, внеаудиторное образование, интегративность.

Одним из ключевых принципов, определяющих «лицо» современной системы общего образования и стратегию ее модернизации, является принцип культуросообразности, в основе которого лежит понимание образования как особого пласта культуры. Исходя из данного принципа, культура преобразуется из внеш-

него объекта изучения в модель, методологический концепт, в соответствии с которым самоорганизуется и проектируется образовательная система. Образование, в свою очередь, выступает в качестве микромоделли культуры, концентрируя и воспроизводя основные процессы, происходящие и ожидаемые в ней. По выражению А.Я. Данилюка, культура и образование представляют собой «симметричные макро- и микромиры, зеркально отражающие друг друга», в каждом из которых «генерируются процессы, получающие развитие в симметричном мире»¹.

Иными словами, культуросообразность означает, что образование обретает культурные смыслы и рассматривается как органичная часть культуры, развивающаяся в ее логике и существующая по ее законам. Реализация данного подхода открывает перед Школой новые возможности, определяя следующие инновационные векторы ее развития:

1) превращение всего пространства культуры в образовательное пространство. Школа все в меньшей степени будет рассматриваться как место обучения, трансформируясь в место преобразования, буквально – в место «создания образа» мира и определения собственной позиции по отношению к этому миру. Это преобразование может произойти за счет значительного увеличения «выходов в культурное пространство» или, по образному выражению С.И. Гессена, «духовных путей сообщения»², каждый из которых сулит человеку возможность самых неожиданных «встреч», способных раздвинуть горизонты привычного ему мира и изменить «траекторию» его освоения. «Духовными путями сообщения», своеобразными «порталами», открывающими перед человеком возможность образовательного странствия, могут стать отдельные артефакты и сложные комплексные объекты культуры, социальные институты (библиотеки, музеи, театры) и ресурсы интернет-пространства, культурные события (выставки, лекции, доклады в научных и профессиональных обществах) и неожиданные встречи с неординарными личностями. Вероятность таких судьбоносных встреч значительно возрастает по мере увеличения и разнообразия «культурных порталов»;

2) обогащение традиционных (формальных) форм образования нетрадиционными – неформальными и информальными³, которые часто имеют несистемный, слабо структурированный характер и не предполагают четко сформулированной цели. В отличие от традиционной, эти формы образовательной деятельности тесно связаны с повседневной жизнью и деятельностью индивида, а следовательно, приобретенные знания, навыки и ценности обусловлены интересами личности и вписаны в тот культурный «контекст», который доступен личности на уровне ее индивидуального развития. Здесь уместно вспомнить афоризм писателя Ивана Ефремова о том, что образование – это то, что остается, когда забываешь все, чему учили в школе⁴. Что же остается? Вероятно, именно «культурный контекст», который позволяет, с одной стороны, каждое явление культуры осознать и осмыслить в круге иных событий и фактов, придав ему объемность, многомер-

¹ Данилюк А.Я. Три принципа интеграции образования // Науч.-пед. школы Юга России : ежемес. электронный пед. журн. URL : <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html>

² Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1923.

³ См.: Вершловский С.Г. Непрерывное образование учителя как предмет научного исследования и управления // Молодой учитель в системе непрерывного образования : сб. науч. тр. М., 1987.

⁴ Ефремов И.А. Час Быка. М., 1988.

ность, «жизнеподобие», с другой – связать в единое целое разнообразные и зачастую противоречивые культурные феномены;

3) расширение палитры методов за счет признания равноправности как научных, так и инаучных способов познания и освоения мира. Уже в середине 1950-х годов философы усомнились в приоритете научного знания, считавшегося до того абсолютно незыблемым, прежде всего для школьного образования. Наука, по выражению Ортеги-и-Гассета, превратилась «из живой в мертвую», что заставило пересмотреть ее возможности и пределы. Наряду с научным знанием современная наука, в том числе и педагогика, допускает и знание другого типа – нарративного, легитимизируя его права. За этим «ненаучным» (инаучным) знанием признается равноправность и равноценность, ибо «его модель связана с идеями внутреннего равновесия и дружелюбия», по сравнению с которыми современное научное знание имеет «бледный вид»¹.

Как видим, реализация принципа культуросообразности в образовании требует коренной трансформации образовательного процесса, затрагивающей все его компоненты – содержание, формы, методы. Из этого следует, что дальнейшая стратегия развития образования связана с проектированием культуроориентированного образовательного процесса, который в значительной мере соответствовал бы культурной реальности и был нацелен на ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие.

Путь реализации данной стратегии лежит в плоскости моделей культуроориентированного образования, в рамках которых культура рассматривается не как «довесок» к образовательной программе или элемент «украшения» базового учебного плана, а как системообразующий фактор, определяющий содержание и организацию всего образовательного процесса.

Отечественная педагогическая наука за последние полвека неоднократно обращалась к этой проблеме, разрабатывая конкретные пути культурологизации образовательного процесса

Первый путь – гуманизация образования, которую чаще всего связывают не с гуманизацией содержания различных предметов, а с увеличением доли гуманитарной составляющей в учебном плане школы. Количественное увеличение учебных часов на изучение культуры, искусства, литературы нередко рассматривается педагогическим сообществом как «способ приобщения к культуре». Однако, как показывает практика, этот путь не гарантирует достижения нового качества культурологического образования, связанного с воссозданием целостности мира из отдельных фрагментов знаний о культуре, а также овладением способами его освоения и навыками существования в нем.

Второй путь – создание структуры факультативных и элективных курсов, а также курсов в рамках системы дополнительного образования, нацеленной на освоение разнообразных фрагментов культуры и аспектов культурного творчества. Однако достигнуть системного взаимодействия различных элементов создаваемой структуры удастся с большим трудом, так как при их проектировании отсутствует единство целеполагания и методологических оснований.

¹ Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб., 1998.

Третий путь – разработка концептуальных моделей культурологической школы, позволяющих в той или иной мере осуществить корреляцию образования и культуры. В проектировании подобных моделей принимали участие такие известные ученые и педагоги, как В.С. Библер, А.П. Валицкая, Е.Я. Ямбург, Е.В. Бондаревская, Ю.Л. Троицкий. Каждый из них пытался выстроить целостную модель образовательного процесса, охватывающую, по возможности, все ступени обучения, в которой культура рассматривается как система универсалий и является главным объектом изучения в ее синхроническом и диахроническом развитии. При этом каждый разработчик предлагает собственную логику существования и развития личности в культурно-образовательном континууме.

Однако предложенные модели культуроориентированных школ, как правило, имеют проектировочный характер, а их реализация в полном объеме может быть осуществлена лишь в экспериментальных образовательных учреждениях при поддержке специалистов, владеющих специальными авторскими методиками. Отсутствие технологичных механизмов, позволяющих перенести этот опыт в массовую практику работы общеобразовательных школ, делает его практически невоспроизводимым.

Таким образом, ни один из реально разрабатываемых путей культурологизации образовательного процесса не позволяет говорить о достижении значимых результатов, способных кардинально изменить систему. В первом и втором случаях удается добиться лишь фрагментарного внедрения отдельных «культурных» элементов, тогда как глобальные концепции, именно в силу своей масштабности, всеохватности и отсутствия конкретных механизмов применения, остаются по большей части «педагогической мечтой».

Возможно, сложившаяся в настоящее время ситуация, как в педагогической науке, так и в педагогической практике, требует иного подхода к осмыслению обозначившегося противоречия – поиска конкретных механизмов, позволяющих перейти от тотального внешнего переустройства образовательного процесса к его внутренней модификации.

Одним из возможных механизмов изменения образовательной сферы на сущностном глубинном уровне являются культуроориентированные образовательные модели разных уровней – от локальных, разворачивающихся в рамках урока, до глобальных системных программ и проектов. Особенность подобных моделей состоит в том, что они захватывают не только гуманитарные науки, но и другие образовательные области. Более того, эти модели связаны не только с содержанием учебных дисциплин. Поле их применения – все составляющие образовательного процесса. Любой, даже самый незначительный, аспект жизни школы, будь то учебная и воспитательная работа, внеклассная и внеурочная деятельность, работа с педагогическим коллективом, родителями, общественными организациями, партнерами школы и пр., – может стать точкой роста для их проектирования. Отличительная черта культуроориентированных моделей и в том, что они способны принимать любой масштаб, не изменяя при этом своих сущностных характеристик: от конкретного урока – до длительного проекта, с которым школа работает на протяжении нескольких лет.

Объединяет различные по характеру и масштабности культуроориентированные модели в единое целое их методология: все они выстроены в логике культурного развития, обеспечивая деятельность школы в контексте культуры. Это

позволяет преобразовывать образовательный процесс в культуруориентированный не за счет трансформации отдельных его элементов или тщательно выстраиваемых взаимосвязей между различными аспектами школьной действительности, а на микроуровне, посредством изменения сути и смыслов процессов, составляющих основу образовательной системы.

Успех преобразований обеспечивается тем, что проектирование и реализация культуруориентированных моделей не разрушает накопленный субъективный опыт школы или отдельного педагога, а опирается на него, предлагая в качестве педагогических инструментов вполне понятные и освоенные формы деятельности – образовательную программу, проект, систему интеграции и пр. Изменение внутренней сути этого инструментария происходит органично и постепенно по мере накопления и педагогами и учащимися навыков работы с объектами культурного наследия.

Такой подход позволяет избежать коренных «революционных» преобразований устоявшегося школьного уклада в пользу поступательного эволюционирования образовательного процесса на «молекулярном» уровне, обеспечивая постепенное и неуклонное продвижение образовательной системы к культуросообразности.

Таким образом, проектирование и внедрение в практику работы школ культуруориентированных моделей может рассматриваться как эффективное средство достижения основной цели современного образования, связанной со становлением личности в пространстве культуры. Цель данных моделей – создать условия для освоения ребенком ценностей и смыслов, аккумулированных в объектах культурного наследия, помочь ему принять и творчески осмыслить этот опыт и на его основе сформировать способность к творческому воспроизводству культурных форм и образов, созданию собственных культурных текстов.

Системообразующим элементом культуруориентированной модели является культурный феномен – целостный объект культурного наследия, представляющий собой поток различных аспектов, явленных сознанию, и одновременно их синтез¹.

Многогранное освоение этого потока, постепенное обогащение смысловой семантики, выявление структурных взаимосвязей, расширение круга исследуемых тем и проблем позволяют развернуть потенциал, заложенный в объекте, и рассматривать его как текст культуры, как своеобразную микромодель, отражающую представление человека о мире. Этот многозначный культурный текст, содержащий идейные представления, семиотические структуры, смысловые значения и ценностные ориентиры, и является объектом изучения в процессе реализации культуруориентированной модели.

Постижение культурных смыслов, сконцентрированных в одном объекте культуры, в последующем позволяет человеку самому выстраивать модели видимого и мыслимого мира, соотносясь с которыми он будет способен выбирать стратегии своего поведения, планы и сценарии собственного развития. Таким образом, исследуя объект культуры, личность получает возможность осмысления культурных проблем, значимых для современного самосознания, законов культурного развития, действующих и по сей день.

Данная установка определила следующие сущностные характеристики культуруориентированной модели: культурогенность, системность, интегративность, внеаудиторность, открытость.

¹ См.: Гуссерль Э. Феноменология. Статья в Британской энциклопедии // Логос. 1994. № 1.

Культурогенность. Под культурогенностью понимается «преобразование» исходного культурного текста, его приращение и, как результат, продуцирование новых текстов, наполненных иными, изначально не предполагавшимися, культурными смыслами¹.

В качестве исходного текста при проектировании культуроориентированной модели выступает объект культурного наследия, играющий роль своеобразного портала, обеспечивающего системное освоение поля культуры. Исследование объекта, выбранного в качестве системообразующего, происходит в контексте культуры и становится отправной точкой для многократных «путешествий» в культурном пространстве. Подобная трансформация возможна, если в фокусе педагогического внимания оказывается не сам изучаемый феномен культуры с его историей, спецификой, видоизменением или бытованием в культуре, а те возможности, которые он предоставляет для понимания культурных процессов, явлений, понятий, характеристик. Другими словами, результатом исследования определенного объекта культуры должны стать, не столько ответы на конкретные фактологические вопросы («кто?», «что?», «когда?»), сколько осмысление места данного объекта в культурном пространстве, постижение сопрягаемых в нем смыслов и значений, порождение новых культурных паттернов, отражающих современную социокультурную ситуацию. Объект изучения, таким образом, рассматривается как средство, позволяющее от конкретных впечатлений и переживаний, связанных с исследованием окружающего мира, перейти к осознанию культурных процессов, этим миром управляющих.

В этом случае культурное наследие преобразуется из объекта поклонения великим образцам прошлого в значимый фактор настоящего, в неотъемлемую часть жизненной среды человека, в которой он самореализуется и находит ответы на самые животрепещущие вопросы современности.

Интегративность. В процессе освоения культуроориентированной модели полем исследования становится все пространство культуры без изъятий, которое, несмотря на неоднородность и пестроту составляющих его компонентов, органично и целостно и по природе своей интегративно.

В качестве интегратора, ядра, объединяющего познавательную, исследовательскую и творческую деятельность ребенка, выступают объекты культурного наследия. Любой из этих объектов интегративен по своей сути, любой из них непротиворечиво и естественно объединяет гуманитарное и естественно-научное знания, время и пространство, легенды и исторические события, традиционное и инновационное, национальное и общекультурное, художественное и технологическое, человека и социум. Кроме того, культурный объект всегда находится на стыке времен, аккумулируя в себе смыслы и значения как культуры, к которой он принадлежит, так и культур прошлых лет, порождением которых он является, и культур будущих, которыми он неоднократно переосмысливается.

С этой точки зрения наиболее значимые и насыщенные символами и значениями объекты культурного наследия могут рассматриваться как феномен культуры – как смысловой узел, своеобразная точка пересечения культурных плоскостей, «параллелей и меридианов» культурного поля, что позволяет встраивать его в различные культурные контексты, сопрягать вокруг него накопленные

¹ Лотман Ю.М. О семиотическом механизме культуры // Лотман Ю.М. Избр. ст. : в 3 т. Таллин, 1993. Т. 3. С. 326–344.

ребенком знания и опыт, проектируя достаточно целостную и завершенную систему, полно и адекватно отражающую различные грани мира культуры.

Системность. Культуроориентированная образовательная модель представляет собой систему, направленную на целостное освоение мира культуры, не разъятого на отдельные области познания. Основу системы составляет культурный феномен, исследование которого производится не в логике предметного обучения, а в логике культуры, позволяющей выявить связи и взаимодействия, составляющие суть культуры и отражающие ее многообразие.

Целостность представлений достигается за счет культурологического анализа, т.е. выделения нескольких содержательных (тематических) линий, соответствующих основным дефинициям культуры (функции, направления, понятия и пр.), в рамках которых и предполагаются изучение и исследование выбранного объекта. Тематические линии рассматриваются как относительно обособленные, целостные, ценностно-мыслительные образования, определяющие цели, идеалы, ориентации людей и имеющие мыслительно-образный характер, не сводимый к рациональным понятийным схемам. Множество тематических линий образует тематическое пространство культуры, обладающее сложной структурой.

Подобный культурологический анализ направлен на постижение сущности культуры и построение целостного знания о ней, позволяя реконструировать ментальное пространство изучаемого культурного периода, явления, события. Эффективность его применения достигается за счет того, что осмысление культурных доминант задается преимущественно артефактами, а не отвлеченными теоретическими установками. Сам изучаемый текст культуры погружает исследователя в определенное ценностно-мыслительное пространство и задает правила движения в нем.

Важно, что при изучении различных текстов культуры можно выделить некое единообразие, инвариантность тематических структур, что позволяет создать типологические модели, используемые для освоения ментальных культурных пространств.

Внеаудиторность. Освоение поля культуры предполагает дополнение традиционного аудиторного способа образования образованием внеаудиторным, которое строится «от частного к общему» – от попыток найти конкретные решения неразрешимых вопросов, отдельных версий, гипотез и умозаключений к их сравнению, согласованию и обобщению.

Для культуроориентированной модели, исследующей ментальное пространство культуры, внеаудиторность является ключевой характеристикой, так как позволяет выстроить процесс познания в логике культуры и перейти от приобщения к культурному наследию к его деятельному освоению, от непосредственного восприятия явлений, событий, вещей, предметов и объектов материальной среды – к путешествию в «мире идей».

Основу внеаудиторного образования составляют такие формы познания мира, как наблюдение, экспериментирование, исследование, в процессе освоения которых ученик вырабатывает собственные суждения, версии, гипотезы и затем предьявляет их для обсуждения и верификации. Познание природной и культурной среды в этом случае опирается на индуктивные методы, помогающие последовательно и постепенно перейти от изучения, осмысления и обобщения частных конкретных наблюдений, суждений и версий к общим выводам, понятиям и закономерностям.

Важнейшая для функционирования культуроориентированной модели характеристика внеаудиторного образования – диалоговый характер познания, поз-

воляющий ученику стать участником диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса. М.С. Каган назвал такой процесс межсубъектным взаимодействием равноправных партнеров, в процессе которого происходят сопоставление разных точек зрения, их истолкование, обмен и взаимодополнение. При этом не идентифицируются позиции участников дискуссии, а вырабатываются условия для понимания «другого» и взаимодействия с ним.

Однако в культуроориентированных моделях диалогичность распространяется не только на межсубъектные отношения партнеров педагогического сообщества. Осваивая культурные пласты, ученик неизбежно вступает в диалог с «автором», с произведением чужого сознания, а в более широком смысле – в диалог культур, общающихся между собой в контексте современной культуры.

Открытость. Важнейшей характеристикой культуроориентированной образовательной модели является расширение границ образовательного пространства с привлечением потенциала разнообразных исторически сложившихся институтов культурного наследования – таких, как город, музей, театр, библиотека, семья, церковь. Это позволяет осуществить взаимодействие между строго регламентированной образовательной средой школы и безграничным, выстроенным по законам нерационального, инаучного знания культурным пространством, хранителями которого являются исторически сложившиеся социокультурные институты. Множественность форм образовательного знания, их интеграция и диалоговый характер взаимодействия служат основанием для воссоздания многомерной и многогранной картины мира.

Таким образом, культуроориентированная образовательная модель представляет собой педагогически выстроенную систему освоения объекта(ов) культурного наследия, позволяющую осмыслить их в контексте культурных процессов, законов и явлений и реализуемую в открытом образовательном пространстве с помощью комплекса методик внеаудиторного образования.

Список использованной литературы

1. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование учителя как предмет научного исследования и управления [Текст] // Молодой учитель в системе непрерывного образования : сб. науч. тр. – М., 1987.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст]. – М., 1923.
3. Гуссерль, Э. Феноменология. Статья в Британской энциклопедии [Текст] // Логос. – 1994. – № 1.
4. Данилюк, А.Я. Три принципа интеграции образования [Электронный ресурс] // Науч.-пед. школы Юга России : ежемес. электронный пед. журн. – Режим доступа : <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html>
5. Ефремов, И.А. Час Быка [Текст]. – М., 1988.
6. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна [Текст]. – СПб., 1998.
7. Лотман, Ю.М. О семиотическом механизме культуры [Текст] // Лотман Ю.М. Избр. ст. : в 3 т. – Таллин, 1993. – Т. 3. – С. 326–344.

Н. В. Костюк

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Проанализированы теоретические основания запуска интеграционных процессов в начальном и среднем профессиональном образовании как ведущей тенденции развития инновационного потенциала представленных уровней образования. Обязательным условием выступает интеграция учреждений начального и среднего профессионального образования, основных профессиональных образовательных программ начального и среднего профессионального образования.

интеграция, интеграционный процесс, профессиональное образование, учреждения начального и среднего профессионального образования, интегрированные образовательные учреждения, интегрированные образовательные программы.

В современном взаимосвязанном и взаимозависимом мире усиливается глобализация всех сфер жизнедеятельности общества. В соответствии с законами данного социального явления в образовательной сфере расширяются процессы интеграции. Проблема интеграции осмысливается в рамках глобальных и локальных процессов, происходящих в обществе.

Интеграционные процессы составляют основную тенденцию развития непрерывного образования, декларированного как один из пяти приоритетов развития образования в рамках одобренных Правительством Российской Федерации Приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации. Начальное и среднее профессиональное образование, реализуя модульный принцип построения образовательных программ, должно стать в ряде отраслей важной составной частью системы непрерывного образования.

Феномен интеграции в образовании имеет глубокие дидактические корни и вполне развитые исторические традиции. Одна из ее исторических форм – межпредметная интеграция, нашедшая отражение в трудовой школе 1920-х годов, межпредметных связях 1950–1980-х годов, интегрированных курсах второй половины 1980–1990-х годов, – представляет собой самое значительное инновационное движение прошлого столетия. Есть основания рассматривать интеграцию как первый, системообразующий, принцип дидактики, в целом определяющий организацию образования не только на межпредметной основе, но и в системе традиционного образования. С этой точки зрения история интеграции по сути отождествляется с историей образования. При том и другом подходе можно утверждать, что в образовании накоплен достаточный опыт, позволяющий педагогике подняться до системного, концептуального рассмотрения интегративных процессов. С другой стороны, активное развитие интегративных процессов в современной науке, политике, экономике, существенное ускорение темпов развития социальной жизни в целом и образования в частности актуализируют задачу перехода от эмпирических обобщений практики построения образования на интегративной основе к опережающему научно-теоретическому осмыслению фундаментальных законов и принципов интеграции образования.

Интеграция (от лат. *integration* – восстановление, восполнение или от *integer* – целый) – понятие, означающее состояние связанности отдельных дифферен-

цированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию.

Актуализация проблемы интеграции в сфере начального и среднего профессионального образования связана со сменой парадигмы образования, переосмыслением его целей, обновлением содержания, поиском эффективных методов, форм и средств обучения.

Профессиональное образование можно рассматривать как систему самостоятельных интегративных процессов в многоуровневой структуре, целенаправленное взаимодействие которых приводит к созданию новой целостности – профессиональной деятельности производителя нового типа.

Профессиональное образование – основа социально-экономического развития и конкурентоспособности страны. Еще несколько десятилетий назад в условиях индустриального общества отечественная система профессионального образования успешно выполняла свои задачи, реализуя потребности страны. Однако динамичное наращивание этих потребностей в период глубочайших социально-экономических сдвигов и стремительное вхождение России вслед за ведущими развитыми странами в постиндустриальную эпоху привело к необходимости глубоких системных изменений. Наряду с естественным процессом обновления и модернизации содержания и направлений профессиональной подготовки требуются принципиально новые подходы к организации профессионального образования молодежи. Одним из наиболее эффективных подходов является интеграция профессионального образования.

Рассматривая современное состояние и проблемы профессионального образования в нашей стране, следует отметить, что состояние дел в профессиональном образовании находится не на самом высоком уровне. Уменьшилось общее количество учреждений начального и среднего профессионального образования, значительная часть выпускников не находит работу по специальности, многие направления не востребованы на рынке труда, качество подготовки выпускников подвергается критике. При прочих равных условиях работодатель примет на работу скорее выпускника вуза, чем выпускника колледжа или училища. Кроме того, многие учреждения профессионального образования оказались в тяжелых финансовых условиях, регионального финансирования оказалось недостаточно для обновления парка учебного оборудования. Промышленные предприятия сами попали в тяжелое финансовое положение, не имеют достаточно средств и не готовы вкладывать их в подготовку новых кадров. Однако общество не может эффективно развиваться, не совершенствуя свое производство, не имея высококвалифицированных, компетентных и энергичных работников. Для подготовки таких специалистов необходима хорошо организованная, построенная на научной основе система начальной и средней профессиональной подготовки кадров.

Сохранив устойчивость в ходе социально-экономических преобразований российского общества, система профессионального образования потеряла в качестве подготовки рабочих и специалистов. Тому есть ряд причин, в частности:

- моральное и физическое старение оборудования и технологических процессов и невозможность их обновления без посторонней помощи;
- ухудшение условий для прохождения производственной практики в связи с тяжелым положением предприятий;
- дефицит инженерно-педагогических кадров (особенно мастеров производственного обучения) из-за низкой оплаты труда;

– снижение уровня общеобразовательной подготовки и воспитательной работы в школах;

– консерватизм и выжидательная позиция некоторых руководителей образовательных учреждений, которые вместо активных поисков форм и методов обеспечения высокого качества подготовки ждут, что им преподнесут решение всех проблем «сверху».

Кроме того, принципиальной задачей, требующей решения, является переориентация системы профессионального образования всех уровней на результат и понимание всеми ее субъектами понятия «результат» как требования к способности осуществления деятельности. Образовательный процесс в учебных заведениях профессионального образования ориентирован в большей степени на знания, чем на развитие навыков, умений и компетенций.

Как показали исследования последних лет, неудовлетворенность работодателей качеством профессионального образования связана с практической составляющей подготовки выпускников. В большинстве образовательных учреждений профессионального образования производственная практика носит ознакомительный, а не деятельностный характер. В учебных планах (образовательных программах) по профильным специальностям не отражены современные требования предприятий, и выпускники оказываются не готовыми к выполнению этих требований. Многие выпускники учреждений начального и среднего профессионального образования испытывают трудности в поиске работы. А в случае поступления на работу по специальности они не являются носителями современных и эффективных способов деятельности на производстве. Причина этого в первую очередь состоит в отсутствии адекватной реакции системы профессионального образования на потребности рынка труда. Успешность развития его содержания и технологий обучения во многом связана с тем, насколько эффективно будет сокращаться несоответствие качества образования предъявляемым к нему требованиям работодателей.

Мы видим недостаточную связь учреждений профессионального образования с потребностями развивающегося рынка труда; содержание профессионального образования в значительной степени не соответствует задачам обеспечения конкурентоспособности подготавливаемых кадров.

Опросы работодателей выявили определенную неудовлетворенность их уровнем компетенций выпускников системы профессионального образования, особенно в части практических умений. Необходим механизм осуществления социального диалога. Одним из таких механизмов может быть анализ потребности в умениях выпускников образовательных учреждений.

Недостаточная гибкость, инерционность, слабая реакция профессионального образования на внешние сигналы вызваны дефицитом преподавательских и управленческих кадров необходимой квалификации.

Из-за низкого уровня заработной платы государственная система профессионального образования становится все менее привлекательной сферой профессиональной деятельности. Понижение престижа профессий преподавателя и мастера производственного обучения является основной причиной оттока квалифицированных кадров в иные сферы деятельности.

Современные предприятия ориентированы на развитие, а следовательно, нуждаются в высококвалифицированных, мобильных рабочих. Кадровая политика предприятий направлена на рост кадров в связи с освоением перспективных

направлений развития производства, и одновременно повышаются предъявляемые к работникам требования. Работодатели ждут от образовательных учреждений многофункциональных высококвалифицированных специалистов. Возникла необходимость расширения сферы профессиональной деятельности будущих рабочих, что обеспечивает интеграция содержания образования внутри профессии. Проблема реализации интегративного подхода состоит в отсутствии концепции, неразработанности принципов и технологии интеграции образования и производства в сфере подготовки специалистов. Несмотря на наличие определенных методологических и теоретических предпосылок, данная проблема в практике профессионального образования не получила достаточного разрешения. Качество профессионального образования должно проявляться в преемственности и интегративности образовательных программ. Развитие экономики и социальной сферы требует от специалистов общетеоретических и профессиональных знаний, умений и навыков, способности к осознанному анализу своей деятельности, к самостоятельным действиям в условиях неопределенности, к приобретению дополнительных знаний, а также социальной активности и ответственности за выполненную работу.

Любая профессиональная деятельность носит интегративный характер. Построение интегрированного содержания образования возможно при наличии внутриобразовательных связей, выбора содержательных составляющих различных видов деятельности будущих специалистов, их ступенчатой подготовки.

Другими словами, мы стоим перед необходимостью создания новой, адекватной запросам времени системы профессионального образования, которое должно отражать не только уровень текущих требований науки, техники, производства, общественных отношений, но и перспективы их развития.

Интеграционные процессы в области профессионального образования затрагивают три основных системообразующих параметра – структура (организация) образования, содержание образования и его качество. Все три вышеуказанных параметра формируют идентичность систем образования и обеспечивают их функционирование. Другие параметры, такие, как финансирование и доступность, являются производными от первой группы и в большей мере зависят от экономической, демографической и социальной политики в конкретном регионе.

Именно эти аспекты – структура, качество и содержание – обеспечивают решение таких задач интеграционных процессов, как сопоставимость квалификаций (дипломов или свидетельств об образовании) и повышение академической и трудовой мобильности выпускников.

Активное переосмысление роли и значения учреждений начального и среднего профессионального образования предполагает сохранение преемственности различных ступеней образования и поэтапное движение личности в образовательном пространстве. Идея непрерывности в образовании позволяет продвигаться по его ступеням и на каждой из них решать комплекс образовательных задач, необходимых для профессионального и личностного роста участников этого процесса.

Отличительной особенностью преобразований, происходящих в системе довузовского начального и среднего профессионального образования, является активная интеграция, позволяющая устранить дублирование в подготовке кадров, более рационально использовать финансовые ресурсы, научно-методический и кадровый потенциалы учебных заведений, материально-техническую и учебно-лабораторную базу.

Учреждениям профессионального образования необходимо готовить квалифицированных кадров, способных решать региональные экономические и социальные задачи. Переход системы образования на качественно новый уровень предусматривает создание структур, адекватно отражающих изменения в подходах к функционированию всей системы образования и ее интеграции с научными подразделениями и другими организациями. В условиях модернизации профессионального образования требуется четкая координация образовательной, научной, инновационной деятельности учреждений довузовского профессионального образования.

Интеграционные процессы в довузовском профессиональном образовании развиваются в основном по двум направлениям – разработка программ и учебных планов и развитие непрерывного образования. Долгое время оставалось приоритетным направление разработки и реализации разноуровневыми учебными заведениями преемственных (сокращенных и ускоренных) программ и сопряженных с ними учебных планов. Это привело к распространению вертикально ориентированных моделей непрерывного профессионального образования от среднего к высшему. Ступень от низшего профессионального образования к среднему не получила столь широкого распространения.

Другое направление развития интеграционных процессов в профессиональном образовании – это формирование интегрированных учреждений и комплексов непрерывного многоуровневого профессионального образования.

Создание интегрированных образовательных учреждений и комплексов непрерывного профессионального образования способствует оптимизации учреждений профессионального образования в целом, обновлению и актуализации содержания образования, повышению гибкости образовательных программ, широкому использованию современных образовательных, информационных и коммуникационных технологий.

Под интегративными комплексами понимается результат взаимодействия образовательных учреждений, приводящий к оптимизации связей между ними, к их объединению в единую систему, обладающую новым качеством и новыми потенциальными возможностями. Вертикальная интеграция предполагает сотрудничество или добровольное объединение учебных заведений разных уровней образования – общего среднего и профессионального, горизонтальная – учебных заведений общего среднего и дополнительного образования.

Заместитель председателя Комитета Государственной Думы по образованию В.Е. Шудегов на парламентских слушаниях «Начальное и среднее профессиональное образование в России: законодательное регулирование и перспективы» говорил о важности начального и среднего профессионального образования: «Особую роль в системе образования занимает начальное профессиональное и среднее профессиональное образование. Именно от того, сумеют ли эти подсистемы образования обеспечить отечественную экономику высококвалифицированными рабочими и специалистами среднего звена, во многом будет зависеть успех решения стратегической задачи перевода отечественной экономики на инновационный путь развития, обеспечение удвоения ВВП, благополучие многих миллионов граждан, получающих первую путевку в жизнь в училищах, техникумах, колледжах».

Необходимость повышения качества профессиональной подготовки специалистов продиктована жизнью, требованиями общества и рынка труда, который сегодня характеризуется неуклонным ростом конкуренции и высокими тре-

бованиями работодателей к кандидатам на замещение вакантных рабочих мест и должностей.

На протяжении последних десятилетий идея многоуровневого образования находила свое развитие как в теоретических исследованиях (Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк, А.В. Петровский, Н. К. Сергеев и др.), так и в практике работы образовательных учреждений.

Проводимая политика модернизации образования сталкивается с негативным отношением к нововведениям со стороны родителей учащихся, с незнанием или непониманием представителями гражданского общества ключевых процессов, происходящих в этой сфере. Включение общественных сил (попечительских советов, депутатов, представителей средств массовой информации, общественных организаций и других) в обсуждение механизмов и этапов реформирования позволит перевести негативные высказывания населения в русло конструктивного диалога. Такой диалог необходим в современных условиях, поскольку модернизация образования напрямую затрагивает жизненные нормы и ценности различных категорий граждан.

Для успешного разрешения сложившейся ситуации выделены современные тенденции в развитии начального и среднего профессионального образования:

- лично ориентированная модель образования, содержание которой направлено на целостное развитие человека, формирование будущего специалиста как носителя не только специальных знаний, но и общечеловеческих, профессиональных и надпрофессиональных ценностей;
- переход учреждений профессионального образования на многоступенчатые, многоуровневые модели подготовки специалистов;
- активные процессы сближения уровней и ступеней профессиональных учебных заведений и интеграции их в единые образовательные комплексы, работающие по согласованным учебным планам и программам;
- создание в учебном заведении образовательного пространства с учетом преемственности, взаимосвязи всех ступеней и уровней профессиональной подготовки специалистов и т.д.

В настоящее время созданы и успешно функционируют новые типы учебных заведений, которые осуществляют многоуровневое непрерывное профессиональное образование, оптимально обеспечивающее интересы личности и кадровые потребности экономики, повышающее конкурентоспособность и мобильность выпускников. Целью образовательного процесса на сегодняшний день является не только выполнение требований государственного образовательного стандарта, но и воспитание и развитие личности будущих рабочих и специалистов.

Инновационный тип профессионального образовательного учреждения создается на основе вертикальной интеграции начального и среднего профессиональных учебных заведений, с реструктуризацией учебно-воспитательного процесса и процесса управления. В инновационном учебном заведении осуществляется подготовка рабочих и специалистов нового типа. Этому способствует горизонтальная интеграция, создающая, с одной стороны, взаимосвязь и взаимодействие структурных подразделений учреждения как единого, целостного образования, а с другой стороны, преемственность изучаемых дисциплин по ступеням обучения, взаимосвязь и единение знаний фундаментального и прикладного

направлений, межпредметных интегративных курсов, обеспечивающих системность и целостность знаний, их перенос на профессиональное становление.

Для успешного функционирования и развития интегрированных образовательных учреждений среди прочих условий наиболее важным нам представляется формирование единых для всех участников подходов образовательного сообщества к планированию и организации непрерывного профессионального обучения, построению гибких образовательных траекторий учащихся. А выполнение этого условия возможно только в том случае, если ему соответствуют цели профессиональной деятельности работников образовательных учреждений.

Интеграция – это не просто сотрудничество, это слияние в единую педагогическую систему. При осуществлении интеграции в образовании необходимо учитывать влияние педагогических целей и задач учреждения. Именно они определяют тип, механизм и структуру педагогической интеграции, результатом которой будет более эффективное выполнение комплекса определенных задач: обеспечение целостности представлений, единой методологии, приоритетных направлений образовательного процесса. В интегративном целом должны проявляться новые интегративные качества, определяемые целями и задачами образовательного процесса, особенностями развития социокультурных процессов в обществе.

Интегративные качества целого должны формироваться через взаимодействие и взаимотрансформацию кооперируемых частей, на пользу друг другу, не разрушая свойств и особенностей составляющих его компонентов. В профессиональной подготовке интегративный подход становится основой формирования квалифицированных, востребованных на рынке труда специалистов.

Среди существующих моделей интеграции образования есть модели с четко выраженной ориентацией на повышение качества знаний. Объединяющей темой сотрудничества являются стандарты в области образования. Идея опирается на выработку знаний, умений и навыков, не несет воспитательно-мировоззренческой нагрузки и в условиях социально-нравственной нестабильности не может стать главной идеей профессионального образования. Наиболее эффективным в рамках Евросоюза считается механизм интеграции, основывающийся на формировании единых подходов к обязательной передаче общих ценностных ориентиров, в качестве которых выступают прежде всего ценности, связанные с формируемым мировоззрением молодежи.

Если рассматривать цель интеграции как системообразующий элемент, а содержание – как наполнение цели, то окажется, что цель и содержание интеграции в образовании ведут (в определенной мере) к смене направления развития образовательных систем. Такое интеграционное взаимодействие возможно при наличии новой образовательной идеи, которую можно принять как цель. Идея дает направление формированию личности будущего выпускника.

Иными словами, для достижения необходимых результатов обучения недостаточно только организовать интеграцию образовательных учреждений и создать соответствующие программы нового типа, отвечающие современным требованиям к качеству и содержанию профессионального образования, но и обратить внимание на педагогов, которые выполняют эти требования в процессе своей деятельности. Требуется пересмотр роли и места профессионального образования, которое ранее рассматривалось лишь как подготовка будущего рабочего, специа-

листа к обслуживанию производства. Современная жизнь диктует изменение всего образовательного спектра в профессиональных учебных заведениях. Прежде всего важно реализовать опережающее профессиональное образование: уровни общего и профессионального образования рабочих и других специалистов, развития их профессионализма и личности в целом должны опережать развитие производства, его техники и технологии.

Система непрерывного образования, определяемая современной социальной стратегией, базируется на идее воспитания гармонично развитой личности в новых социально-экономических условиях, овладения ею духовным богатством современной цивилизации с учетом своих индивидуальных способностей, мотивов, интересов и ценностных установок.

В настоящее время интеграционные процессы составляют основную тенденцию развития непрерывного профессионального образования, ведущую роль в которой играет движение к более высокому уровню целостности, интеграции составляющих образовательного пространства и деятельности.

Целостность образовательного пространства в учреждении профессионального образования как организационно-педагогическая основа проявляется в таких его свойствах, как единство деятельности, общения, отношений, и представляет собой феномен, функционирующий и развивающийся на основе внутреннего единства целей, деятельности субъектов педагогического процесса, внутренней обусловленности саморазвития как самой системы, так и каждого субъекта.

Учреждение профессионального образования выполняет «социальный заказ» экономики и обеспечивает «производство» работников с нужными качествами. На рынке труда сегодня рабочая сила фигурирует как носитель новых экономических отношений. Личность рабочего предполагает не столько профессиональную обученность, сколько профессиональные качества и относительную устойчивость тех смыслов, которые она обнаруживает в окружающей действительности. Актуальность интеграции систем начального и среднего профессионального образования определяется не столько изменившимися требованиями производства к уровню знаний и умений работников, сколько социальными требованиями к их профессиональным и личностным качествам. Даже самый лучший выпускник, обладающий профессиональными знаниями и умениями, может оказаться несостоятельным как профессионал, если у него не будут сформированы качества личности, от которых зависят успешность, надежность, скорость приобретения умений и навыков, адаптация на производстве, социально-коммуникативная компетентность как умение ориентироваться в различных ситуациях, эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, адекватно оценивать себя и других.

Список использованной литературы

1. Панина, Т.С. Интеграция учреждений профессионального образования в учреждения и комплексы непрерывного многоуровневого профессионального образования [Текст]: моногр. / Т.С.Панина, Л.П. Вашлаева, С.А. Дочкин, А.Ю. Казаков, Ю.В. Клецов, А.В. Фаломкин ; под общ. ред. Т.С. Паниной. – Кемерово : КРИПО, 2007. – 180 с.
2. Панина, Т.С. Формирование интегрированных образовательных программ довузовского профессионального образования [Текст] : учеб. пособие / Т.С. Панина, Л.П.

Вашлаева, С.А. Дочкин, Ю.В. Клецов, А.В. Фаломкин ; под общ. ред. Т.С. Паниной. – М. ; Кемерово ; Томск, 2008. – 268 с.

3. Руднева, Е.Л. Педагог и обучающийся: жизненные и профессиональные ценности в условиях интеграции начального и среднего профессионального образования [Текст] : моногр. / Е.Л. Руднева, Н.В. Костюк, И.Ю. Кузнецова. – Кемерово : КРИПО, 2009. – 132 с.



Исследования аспирантов и соискателей

И.В. Васильева

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ И ИХ РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается актуальность развития социально-личностных компетенций студентов вузов, рассматриваются их сущность, классификация, компонентное содержание и методы диагностики, описываются разработанная автором теоретическая модель их развития и ее практическое воплощение в процессе гуманитарного образования (на материале иностранного языка).

социально-личностная компетенция, социальная идентичность, диалогичность, аутентичность, рефлексивность, ответственность, коммуникативность, эмпатия, толерантность, теоретическая модель, формирующий эксперимент.

Одним из приоритетных направлений в сфере образования, согласно Федеральной целевой программе развития образования в Российской Федерации на 2011–2015 годы, является приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда. Опросы работодателей в различных сферах профессиональной деятельности показывают, что одно из основных требований к соискателю состоит в наличии у него способности к позитивному взаимодействию, сотрудничеству с коллегами, умению общаться и договариваться с людьми. При этом работодатели прямо заявляют, что готовы обучать выпускника, корректировать и развивать его профессиональные компетенции, но стараются не иметь дела с людьми, не обладающими способностью к бесконфликтному взаимодействию, партнерским взаимоотношениям¹.

В этой связи особую значимость приобретают социально-личностные компетенции выпускника, составляющие именно тот сегмент блока общекультурных компетенций, который позволяет человеку эффективно устанавливать контакты в различных сферах профессионального и межличностного взаимодействия, предопределяет продуктивное сотрудничество, умение работать в команде, предупреждать или конструктивно решать конфликтные ситуации, переплетаясь с профессиональными компетенциями выпускника вуза и способствуя успешному

¹ См.: http://www.jobsmarket.ru/?get_page=239&content_id=3714301

выполнению профессиональных задач, особенно в сфере «человек – человек». Данная задача решается в рамках компетентностного подхода.

Анализ имеющихся дефиниций социально-личностных компетенций позволил уточнить данное понятие и обозначить их как совокупность личностных свойств человека, формирующихся в деятельности и общении, интегрирующих ценностно-смысловое отношение к самому себе, окружающему миру и деятельности, призванных обеспечивать эффективное взаимодействие человека с социумом, другими людьми в различных сферах жизнедеятельности.

Опора на анализ специальной литературы, идеи Э. Эриксона¹, А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой², на концепцию диалога культур М.М. Бахтина³ и В.С. Библера⁴ позволяет свести все многообразие социально-личностных компетенций к двум, с нашей точки зрения, основополагающим инвариантным компетенциям – социальной идентичности и диалогичности.

Социальная идентичность представляет собой способность к осознанию и принятию собственной индивидуальности, целостности собственного «я» и готовность к самоопределению в социуме в тот или иной момент жизненного пути в соответствии с истинными ценностями социальной действительности, т.е. непротиворечивость личностных тенденций с требованиями и нормами общества, иными словами, способность к адекватному восприятию себя в социуме, способность жить в гармонии с собой и окружающим миром. Социальная идентичность включает в себя аутентичность как способность человека отказаться от различных социальных ролей, позволяя проявиться подлинным, свойственным только данной личности мыслям, эмоциям и поведению, как способность быть самим собой, т.е. понимать, слышать и принимать себя, поскольку, не понимая себя, невозможно ориентироваться в ценностях человеческого бытия; рефлексивность как способность к самоанализу и самооцениванию, к анализу и оцениванию окружающей действительности; способность принимать на себя ответственность за свои действия, поведение и их последствия.

Диалогичность с учетом концепции диалога культур М.М. Бахтина и В.С. Библера понимается как способность к внемлющему, слышащему отношению к собеседнику как к равноправному Другому, как готовность строить уважительные, равноправные и конструктивные отношения с другими субъектами межличностного взаимодействия на основе ценностей диалогического общения. Диалогичность содержит в своем составе коммуникативность как способность устанавливать и поддерживать контакты на основе ценностей диалогического общения; эмпатию как способность чувствовать, сочувствовать и сопереживать; толерантность как способность к терпимому, внемлющему отношению к Другому как к равноправному партнеру.

Показателями социальной идентичности являются аутентичность, рефлексивность и способность нести ответственность. Показатели диалогичности – коммуникативность, эмпатийность и толерантность.

¹ См.: Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. М. : Флинта, 2006. (Серия «Библиотека зарубежной психологии»).

² См.: Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования : моногр. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. С. 8–47.

³ См.: Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Художеств. лит., 1979. С. 289.

⁴ См.: Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1990.

Для психолого-педагогической диагностики уровня сформированности социально-личностных компетенций нами были выбраны шкала социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда, состоящая из 101 суждения, 36 из которых соответствуют показателям аутентичности (адаптивность, принятие себя, эмоциональный комфорт); методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова; шкала совестливости психодиагностического теста (ПДТ) В.В. Мельникова и Л.Т. Ямпольского; тест коммуникативных умений Л. Михельсона в адаптации Ю.З. Гильбуха; опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена и Н. Эпштейна; опросник для диагностики толерантности, разработанный В.В. Бойко.

На основе полученных показателей были определены три уровня сформированности социально-личностных компетенций студентов – оптимальный, допустимый и недостаточный, которые характеризуются следующими особенностями:

– оптимальный – высоким уровнем развития аутентичности, рефлексивности и ответственности, компетентным типом коммуникативности, высоким уровнем эмпатии и коммуникативной толерантности; показатели сформированности социально-личностных компетенций ярко выражены;

– допустимый – показатели сформированности социальной идентичности и диалогичности находятся на среднем уровне, т.е. испытуемый отличается средним уровнем развития аутентичности, рефлексивности и ответственности, зависимо-компетентным типом коммуникативности, средним уровнем эмпатии и коммуникативной толерантности;

– недостаточный – низким уровнем развития аутентичности, рефлексивности и ответственности, зависимым или агрессивным типом коммуникативности, низким или очень низким уровнем эмпатии и коммуникативной толерантности.

Результаты по каждому показателю сформированности социально-личностных компетенций соотносились с соответствующим уровнем их развития. За оптимальный уровень принимался условно средний показатель – от 2,5 до 3 баллов (среднее арифметическое по трем показателям для каждого критерия). Соответственно допустимый уровень рассматривался в пределах от 1,5 до 2,4 балла, недостаточный – в диапазоне 1–1,4 балла.

Опора на методологию гуманистической парадигмы в образовании, фундаментальные исследования, посвященные реализации компетентного подхода и развитию социально-личностных компетенций, обобщение опыта вузов по формированию социально-личностных компетенций студентов позволили разработать теоретическую модель их развития в процессе высшего гуманитарного образования (на материале иностранного языка).

Теоретическая модель базируется на методологии гуманистической парадигмы и ее принципах – самооценности человека, субъектности, свободы в выборе своих действий, субъект-субъектных отношений, приоритета воспитания над обучением, целостности образовательного процесса, актуализации компетенций в опыте решения практических задач, самостоятельности в процессе актуализации компетенций, рефлексии при оценивании образовательных результатов.

К педагогическим условиям развития социально-личностных компетенций студентов вузов в процессе гуманитарного образования относятся: организация рефлексивной деятельности студентов по вопросам личностного развития, самоидентификации, ответственности, коммуникативности, эмпатийности и толерантности; насыщение содержания образования аутентичным материалом, текстами,

ситуациями общения и деятельности, стимулирующими позитивные межличностные отношения; использование интерактивных методов обучения; интеграция аудиторной и внеаудиторной работы в учебно-воспитательном процессе.

На основе теоретической модели была разработана комплексная программа развития социально-личностных компетенций, включающая факультативный курс «Социально-личностные компетенции» и практический курс «Иностранный язык», дополненный авторскими учебно-методическими разработками по проблемам личностного развития, этикета, культуры поведения, культуры общения, аутентичными и учебно-аутентичными текстами с комплексом упражнений, коммуникативными задачами и банком социальных ситуаций, способствующих развитию социально-личностных компетенций студентов, текстами для внеаудиторного чтения по проблемам самоидентификации, самоопределения, диалогического общения, ответственности, эмпатийности и толерантности, страноведческим материалом, способствующим развитию социальной идентичности и диалогичности. Авторские дополнения интегрируются в учебную дисциплину «Иностранный язык» в рамках аудиторных занятий и времени, отведенного на изучение данного курса, что соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Акцент на аутентичные материалы при отборе содержания факультатива и курса «Иностранный язык» был сделан именно потому, что аутентичные тексты как способ познания иностранного языка дают возможность целостного познания сущности и смыслов человеческого слова, поступка и действия, а через них – и самого человека, в результате чего возрастает умение личности понимать и слышать себя, понимать и слышать партнера, поскольку, погружаясь в мир другой культуры, анализируя и сопоставляя ценности данной культуры со своими национальными, студент выстраивает свое отношение к ним и к объектам изучаемой действительности, формирует свои нравственные предпочтения, собственное мировидение и миропонимание. Аутентичные тексты продуцируют развитие способности к сопереживанию и сочувствию, способности и готовности к осмыслению и принятию национального своеобразия страны изучаемого языка, т.е. к развитию этнической, расовой и социальной терпимости, речевого такта, деликатности, вежливости, неконфликтности. Решение аутентичных коммуникативных задач и ситуаций, стимулирующих позитивные межличностные отношения, позволяет повысить уровень коммуникативных способностей, развивает умение убеждать, отстаивать свою позицию, а также принимать позицию собеседника, приводить аргументы и контраргументы, оттачивает умение вести конструктивную дискуссию, вырабатывать единое мнение, находить общий язык с собеседником, что обеспечивает взаимопонимание субъектов взаимодействия, способствует становлению социальной идентичности и диалогичности.

Потенциал факультатива также дает большие возможности для развития социально-личностных компетенций, поскольку предоставляет и преподавателю, и студентам значительную мобильность и самостоятельность в выборе текстов, коммуникативных задач и проблемных ситуаций, значимых для всех субъектов образования. Эксперименты показали целесообразность организации и эффективность таких внеаудиторных мероприятий, как «круглый стол» «Социальная идентичность – что это?», дискуссия «Диалогичность личности», ролевая игра «Суд над негативными качествами характера», ролевая игра «Трудоустройство – как

проявить себя», конкурс сочинений на темы «Мое представление о настоящем человеке», «Чего я жду от жизни», «Я через 10 лет», проект «Быть Личностью...», клуб научного перевода. Факультативный курс «Социально-личностные компетенции» состоит из двух блоков и рассчитан на два семестра (по 36 часов в каждом). Он включает следующие тематические разделы:

– блок I: «Понятие социально-личностных компетенций. Структура социально-личностных компетенций», «Аутентичность», «Рефлексивность», «Ответственность», «Коммуникабельность», «Эмпатия», «Толерантность»;

– блок II: «Личность. Типы темпераментов. Мой психологический портрет», «Портрет идеального друга. Мой друг. Какой друг я?», «Чего я жду от жизни. Моя будущая профессия», «Общественные нормы и правила поведения», «Конструктивное взаимодействие с людьми. Стили межличностного взаимодействия. Мой стиль», «Секреты ораторского мастерства. Искусство убеждения».

Комплекс методов и средств осуществления педагогических условий обусловлен задачей развития социально-личностных компетенций. Это методы проблемного обучения (ситуационный анализ, дискуссия, «круглый стол», ролевые игры, метод проектов), рефлексивные методы (коллективный анализ и оценка, самоанализ и самооценка, анализ и оценка содержания учебного материала, студенческое портфолио, индивидуальные и групповые беседы). Использование данных методов позволяет решать задачи не только лингводидактические, но и общепедагогические, развивает компетенции не только лингвистические, но и социально-личностные, поскольку данные методы предполагают позитивное взаимное отношение, рефлексивную деятельность, самостоятельность, инициативность, ответственность каждого за результаты совместной работы, сотрудничество участников в условиях речевого взаимодействия, диалогическое общение как необходимое условие решения поставленных задач.

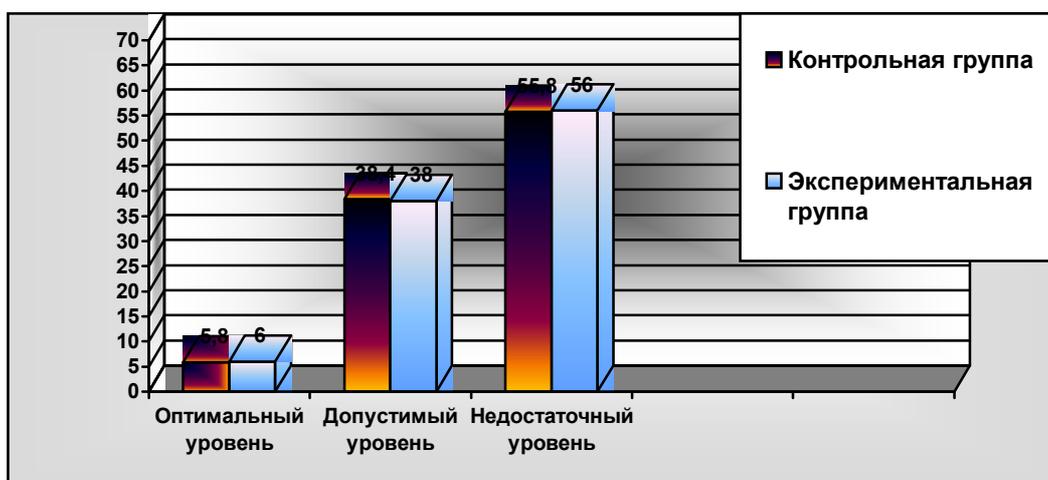
Экспериментальной базой для нас стали Рязанский государственный радиотехнический университет (РГРТУ) и Академия Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России. Формирующий эксперимент включал диагностику уровня развития социально-личностных компетенций студентов до начала реализации комплексной программы, проверку ее эффективности и итоговую диагностику по завершении процесса реализации программы. Комплексная программа проверялась в ходе формирующего эксперимента в течение двух лет.

В эксперименте принимали участие 102 студента, из которых 50 студентов составили экспериментальную группу, 52 – контрольную. Образовательный процесс в экспериментальной группе был организован в соответствии с комплексной программой на основе теоретической модели с учетом результатов стартовой диагностики, в контрольной группе – в традиционных условиях, без проведения специальных мероприятий по развитию социально-личностных компетенций.

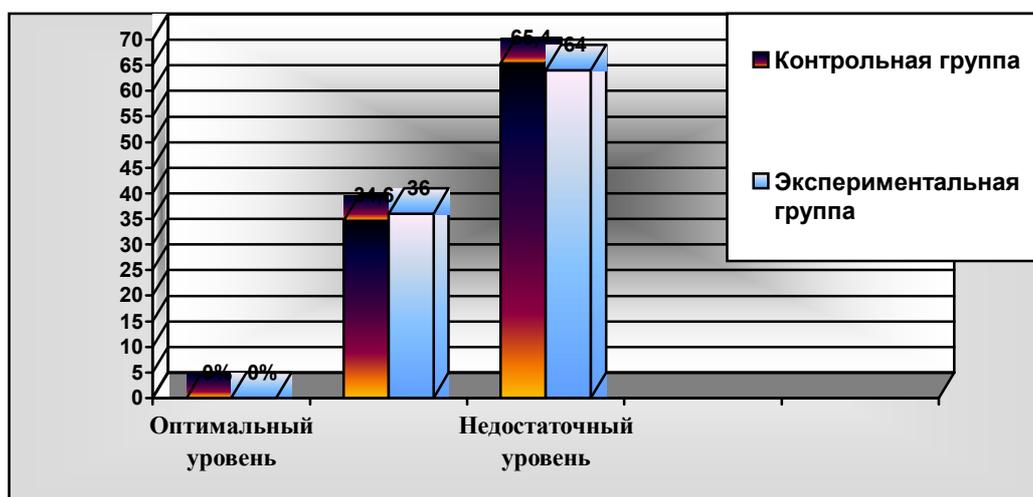
Результаты диагностики проверялась с помощью статистического пакета STADIA. Большинство статистических процедур опирается на допущение о нормальном распределении выборок данных. Для ненормально распределенных данных, ранговых выборок и выборок малого объема более эффективны так называемые непараметрические методы, которые не базируются на каком-нибудь предположении о законе распределения данных, а используют, как правило, предположения о случайном характере исходных данных и о непрерывности генеральной совокупности, из которой они извлечены. Для ранговой шкалы в случае, ко-

гда число градаций больше или равно трем, имеет смысл использовать критерий хи-квадрат (χ^2), который, в отличие от других непараметрических методов, применим к достаточно большим выборкам, представленным в форме гистограммы¹. Расчет статистических параметров для каждой выборки посредством критерия хи-квадрат (χ^2) позволяет сравнить полученные значения в экспериментальной и контрольной группах и выявить, принадлежат ли данные по каждой выборке к одной совокупности.

Стартовая диагностика уровня развития социально-личностных компетенций дала данные, представленные на рис. 1. Достоверность результатов диагностики доказана методами математической статистики.



а)



б)

Рис. 1. Уровни сформированности социальной идентичности (а) и диалогичности (б) студентов в начале формирующего эксперимента в 2010 году (%)

¹ См.: Кулаичев А.П. Методы и средства анализа данных в среде Windows. STADIA // Кулаичев А.П. Полн. собр. соч. : в 3 т. М. : Информатика и компьютеры, 1999. Т. 1. С. 146–148.

Оптимальный уровень социальной идентичности наблюдался у 5,8 % (3 студента) контрольной группы и у 6 % (3 студента) экспериментальной группы. Допустимый уровень социальной идентичности выявлен у 38,4 % (20 опрошенных) контрольной группы и 38 % (19 опрошенных) экспериментальной группы. Недостаточный уровень продемонстрировали 55,8 % (29 студентов) контрольной и 56 % (28 студентов) экспериментальной группы.

Уровни развития социальной идентичности студентов в экспериментальной и контрольной группах в начале формирующего эксперимента были приблизительно равнозначны.

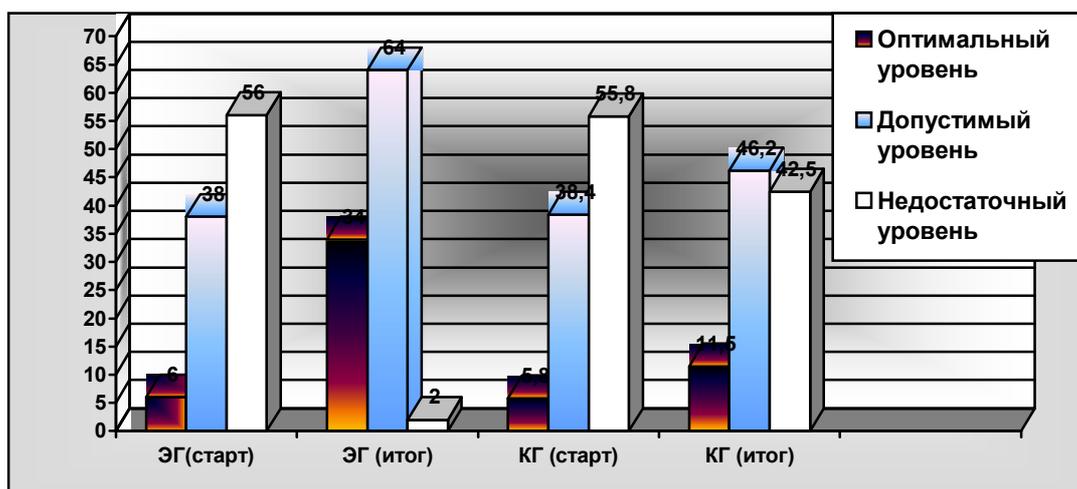
Оптимальный уровень диалогичности не был выявлен ни у одного студента как в экспериментальной, так и в контрольной группе – 0 %. Допустимый уровень диалогичности выявлен только у 36 % (18 опрошенных) экспериментальной группы и у 34,6 % (18 опрошенных) контрольной группы. Недостаточный уровень продемонстрировали 64 % (34 студента) экспериментальной группы и 65,4 % (32 студента) контрольной.

Гистограмма, приведенная на рис. 1,а, показывает, что уровни развития диалогичности студентов в экспериментальной и контрольной группах в начале формирующего эксперимента были примерно одинаковы. Тестирование показало, что в начале обучения студенты контрольной и экспериментальной групп принадлежали к одной совокупности: полученное значение хи-квадрат (χ^2) позволяет судить о том, что нулевая гипотеза не выполняется и сходство нельзя считать случайным, т.е. две выборки принадлежат одной совокупности.

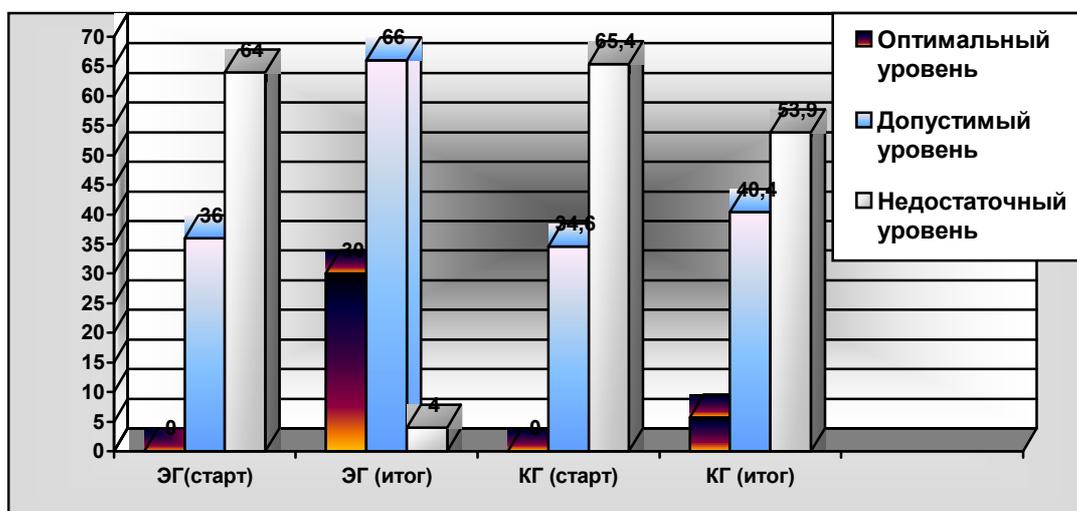
Итоговая диагностика выявила положительную динамику развития социально-личностных компетенций в экспериментальной группе. Динамика развития социальной идентичности студентов в экспериментальной и контрольной группах в конце формирующего эксперимента представлена на рис. 2,а, который демонстрирует, что уровни развития социальной идентичности, примерно равные на старте для обеих групп, по итогам реализации программы развития социально-личностных компетенций существенно изменились. Методами математической статистики доказано наличие положительного сдвига в экспериментальной группе. В контрольной группе изменения незначительны.

Уровни развития социальной идентичности студентов в экспериментальной и контрольной группах отличаются не только темпом изменений, но и качеством роста в экспериментальной группе. Если на старте оптимальный уровень социальной идентичности наблюдался у 6 % (3 студента) экспериментальной группы и у 5,8 % (3 студента) контрольной группы, то в конце эксперимента оптимального уровня социальной идентичности достигли 34 % (17 студентов) экспериментальной группы и 11,5 % (6 студентов) контрольной группы. Допустимый уровень социальной идентичности на старте был выявлен у 38 % (19 опрошенных) экспериментальной группы и у 38,4 % (20 опрошенных) контрольной группы; на итоговом этапе эксперимента количество студентов с допустимым уровнем развития социальной идентичности повысилось до 64 % (32 опрошенных) в экспериментальной группе и до 46,2 % (24 опрошенных) в контрольной группе. Недостаточный уровень в начале эксперимента продемонстрировали 56 % (28 студентов) экспериментальной группы и 55,8 % (29 студентов) контрольной. На итоговом этапе эксперимента количество студентов, отличающихся недостаточным уровнем развития социальной идентичности, снизилось до 2 % (1 студент) в экс-

периментальной группе и до 42,3 % (22 студента) в контрольной. Полученное значение критерия кси-квадрат (χ^2) позволяет судить о выполнении нулевой гипотезы и сделать вывод о том, что две выборки более не принадлежат одной совокупности, что подтверждает эффективность программы развития социально-личностных компетенций в экспериментальной группе.



а)



б)

Рис. 2. Динамика развития социальной идентичности (а) и диалогичности (б) студентов в конце формирующего эксперимента (%)

Динамика развития диалогичности студентов в экспериментальной и контрольной группах, представленная на рис. 2,б, демонстрирует, что уровни развития диалогичности, примерно равнозначные на старте для обеих групп, в конце эксперимента существенно изменились. Методами математической статистики доказано наличие положительного сдвига в экспериментальной группе. В контрольной же группе изменения незначительны.

Уровни развития диалогичности студентов в экспериментальной и контрольной группах отличаются не только темпом изменений, но и качеством роста в экспериментальной группе. Если на старте оптимальный уровень диалогичности не выявлен ни у одного студента как в экспериментальной, так и в контрольной группе, то по итогам эксперимента оптимальный уровень диалогичности выявлен у 30 % (15 студентов) в экспериментальной группе и у 5,7 % (3 студента) в контрольной. Количество студентов с допустимым уровнем диалогичности повысилось с 36 % (18 опрошенных) до 66 % (33 опрошенных) в экспериментальной группе и с 34,6 % (18 опрошенных) до 40,4 % (21 опрошенный) в контрольной. Недостаточный уровень на старте демонстрировали 64 % (32 студента) экспериментальной группы и 65,4 % (34 студента) контрольной. В конце эксперимента количество студентов с недостаточным уровнем снизилось до 30 % (15 студентов) в экспериментальной группе и до 53,9 % (28 студентов) в контрольной.

Результаты итоговой диагностики, обработанные методами математической статистики, доказывают, что в экспериментальной группе результатом реализации комплексной программы развития социально-личностных компетенций стал положительный сдвиг уровней развития социальной идентичности и диалогичности студентов: если на старте значения статистических параметров принадлежали одной совокупности в обеих группах, то на промежуточном этапе в экспериментальной группе гипотеза была выполнена и различие распределений перестало быть случайным, т.е. две выборки уже не принадлежали одной совокупности. Значения статистических параметров в контрольной группе показывают, что нулевая гипотеза выполнена не была и принадлежность двух выборок к одной совокупности сохранилась. Таким образом, по результатам реализации программы развития социально-личностных компетенций студенты контрольной и экспериментальной групп уже не принадлежали одной совокупности: полученное значение хи-квадрат (χ^2) позволяет судить о том, что нулевая гипотеза выполняется и различие распределений нельзя считать случайным, т.е. две выборки уже не принадлежат одной совокупности.

Данные итоговой диагностики, обработанные методами математической статистики, доказали эффективность реализуемой комплексной программы и подтвердили целесообразность ее использования в дальнейшем.

В заключение подчеркнем, что предложенная точка зрения на сущность, классификацию и компонентное содержание социально-личностных компетенций, на пакет методов диагностики, теоретическую модель их развития и ее практическое воплощение в процессе гуманитарного образования (на материале иностранного языка) не является единственно возможной, однако представляется нам достаточно аргументированной, а значит, может быть интересна специалистам, занимающимся данной проблематикой.

Список использованной литературы

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст]. – М. : Художеств. лит., 1979. – 412 с.
2. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век [Текст]. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.

3. Кулаичев, А.П. Методы и средства анализа данных в среде Windows. STADIA [Текст] // Кулаичев А.П. Полн. собр. соч. : в 3 т. – М. : Информатика и компьютеры, 1999. – Т. 1. – 341 с.

4. Микляева, А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования [Текст] : моногр. / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

5. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] : пер. с англ. – М. : Флинта, 2006. – 342 с. – Серия «Библиотека зарубежной психологии».

Н.Э. Ленюшкин

УВЕРЕННОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Анализируются результаты исследования уверенности как свойства личности подростков с девиантным поведением, осуществленного в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова. Представлены содержательно-смысловые и инструментально-стилевые особенности и психологическая структура уверенности как системного образования.

свойство личности, уверенность, содержательно-смысловые характеристики, инструментально-стилевые характеристики, психологическая структура, подросток с девиантным поведением.

Проблемы формирования и развития личности в определенных социальных условиях всегда были и остаются актуальными для теоретической и практической психологии.

Особую значимость они приобретают в современном обществе, где всестороннее, гармоничное развитие личности осложнено огромным количеством социально-экономических, политических и психологических факторов, которые необходимо идентифицировать, анализировать и преодолевать, чтобы обеспечить условия для благотворного и всестороннего развития личности каждого человека и реализации всех его возможностей с учетом индивидуальных психологических особенностей.

Для успешного решения жизненных задач и трудностей самореализации в современных условиях необходимым качеством личности, на наш взгляд, является уверенность – свойство личности, ядром которого выступает оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей ¹.

Во многом определяющим этапом становления личности человека, формирования ее эмоционально-волевой, содержательно-смысловой и нравственной сфер, свойств и качеств (в том числе и уверенности) является подростковый возраст.

¹ См.: Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991.

Однако сложности и противоречия в отношениях со взрослыми в сочетании с непростой обстановкой в современном обществе приводят к неуклонному росту числа подростков, чьи индивидуальные траектории развития не соответствуют представлениям об общепринятой «норме», к их социально-психологической дезадаптации и деградации личности и, как следствие, к возникновению девиаций (отклонений) в поведении.

Как известно, поведение, под которым понимается процесс взаимодействия личности со средой, опосредованный индивидуальными особенностями и внутренней активностью личности и имеющий форму преимущественно внешних действий и поступков, может быть нормативным, адаптивным, противоправным и девиантным.

Девиантное поведение всегда связано с каким-либо несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности нормам, правилам поведения, идеям, стереотипам, ожиданиям, установкам, ценностям, распространенным в обществе или в группах. Следует заметить, что в сознании людей (осознанно или неосознанно) происходит своеобразное оценивание поведения человека по признаку соответствия или несоответствия некой норме, т.е. правилам, образцам действия либо мере допустимого (дозволенного или обязательного) поведения или деятельности людей, а также социальных групп, которое официально установлено или сложилось на определенном этапе развития общества. Однако множественность социумов и, соответственно, систем социальных ценностей (а также норм, правил поведения и т.п.) порождает великое многообразие представлений о том, что именно является девиацией, отклонением от нормы ¹.

Уверенность (или неуверенность) как сложный, многогранный конструкт может быть обусловлена личностными качествами и свойствами человека (И.В. Вайнер, В.Б. Высоцкий, В.Г. Ромек ²), факторами ситуации (В. Вендландт и В. Хефферт) или эмоциональными переживаниями, например, социальным страхом, который, ассоциируясь с определенными ситуациями, выучивается, автоматизируется, переносится на смежные социальные ситуации и становится доминирующим чувством, блокирующим социальную активность личности (Дж. Вольпе, А. Сальтер).

На наш взгляд, такие психологические процессы и особенности подросткового возраста, как формирование чувства взрослости и нового уровня самосознания (развитие рефлексии, формирование я-концепции), физиологические изменения, эмоциональная нестабильность, сложная социальная ситуация в современном обществе, когда на наших глазах происходят полная перестройка и переосмысление существовавших ранее норм и правил, а также многогранность и глубина эмоциональных переживаний приводят к тревожности, к формированию у подростков неуверенности в себе и в своих силах, что, в свою очередь, может провоцировать отступления от общепринятых норм поведения.

В связи с этим одной из задач нашего исследования является изучение особенностей чувства уверенности девиантных подростков.

¹ См.: Пятунин В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних : современные тенденции. М. : Центр содействия реформе уголовного правосудия, 2010.

² См.: Вайнер И.В. Субъективная уверенность при решении психофизической задачи : дис. ... канд. психол. наук. М., 1990 ; Высоцкий В.Б. Личностные и процессуальные условия формирования уверенности в правильности решения задачи : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002 ; Пятунин В.А. Девиантное поведение ...

Представляем содержательно-смысловые и инструментально-стилевые особенности, а также психологическую структуру уверенности 100 подростков в возрасте от 13 до 17 лет, проходящих курс реабилитации в государственных учреждениях для несовершеннолетних Рязанской области.

Уверенность рассматривалась в рамках многомерно-функционального подхода к анализу свойств личности А.И. Крупнова, который исходит из теоретических положений отечественной психологии о неразрывности динамического, содержательного и результативного аспектов психической деятельности, о единстве личностных и индивидуальных образований субъекта и системной природе отношений личности. Согласно данному подходу, своеобразным центром любого свойства личности выступает стремление, которое характеризуется конкретными целями, установками и намерениями (установочно-целевой компонент), имеет различную направленность (мотивационный компонент), по-разному осознается и осмысливается человеком (когнитивный компонент), а также используется в соответствии с поставленной целью и предполагаемым результатом (продуктивный компонент), отличается определенной силой, интенсивностью и частотой (динамический компонент), по-разному переживается (эмоциональный компонент), регулируется (регуляторный компонент), сопровождается (или нет) эмоционально-личностными или операциональными трудностями (рефлексивно-оценочный компонент). Установочно-целевой, мотивационный, когнитивный и продуктивный компоненты входят в мотивационно-смысловую подсистему, более зависимую от социальной среды и условий деятельности и более изменчивую, а динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный – в подсистему инструментально-стилевую, признаки которой в большей степени обусловлены природными предпосылками и зависят от черт темперамента и свойств нервной системы. Каждый из компонентов содержит гармоническую составляющую, способствующую развитию свойства, и агармоническую, затрудняющую этот процесс¹.

С помощью бланкового теста «Уверенность» А.И. Крупнова в содержательно-смысловом блоке уверенности девиантных подростков было обнаружено доминирование осмысленности и результативности в предметной сфере жизнедеятельности, а в инструментально-стилевом – энергичности и стеничности (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Особенности уверенности девиантных подростков

Переменная	Среднее значение	t-критерий Стьюдента	Значимость различий (p)
1	2	3	4
Общественно значимые цели	36,3	0,745	0,457
Личностно значимые цели	35,47		
Социоцентричность	35,43	-0,755	0,451
Эгоцентричность	36,27		

¹ См.: Крупнов А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XX века. М. : УДН, 1990.

Осмысленность	35,1	7,107	0
Осведомленность	26,58		
Предметность	33,13	2,154	0,032
Субъектность	30,59		

Окончание таблицы

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Энергичность	31,16	4,742	0
Аэнергичность	27		
Стеничность	33,42	5,901	0
Астеничность	26,96		
Интернальность	28,97	-1,614	0,108
Экстернальность	30,85		
Операциональные трудности	22,62	1,807	0,072
Эмоционально-личностные трудности	20,73		

Примечание. Достоверные различия выделены жирным шрифтом.

Они понимают уверенность как активное состояние человека, умение и способность владеть собой, стремление показать себя и свои возможности, которые можно развивать и совершенствовать, осознают важность уверенности в жизнедеятельности человека, поэтому часто сознательно стремятся реализовать уверенное поведение, проявляя инициативу, идя на риск, отстаивая собственную субъективную точку зрения и редко уступая в чем-либо, получая результаты от проявления уверенности более всего в общественно значимой сфере при решении коллективных задач, приобретая больше жизненного опыта, признания и уважения среди значимого окружения и переживая при этом чувства удовлетворения, радости, восторга.

Отсутствие значимых различий между показателями переменных внутри установочно-целевого и мотивационного компонентов свидетельствует об одинаковой значимости для девиантных подростков личных целей и эгоистических мотивов, связанных с желанием обрести самостоятельность и независимость, удовлетворить собственные притязания, со стремлением к самоопределению и реализации как собственных потребностей и способностей, так и социально значимых целей и социоцентрических мотивов, определяемых стремлением решать коллективные задачи, заслужить уважение, обрести надежных и верных друзей, достичь общественного признания. Объясняется данная особенность подростков, с одной стороны, индивидуалистическим стремлением к самопрезентации, самоутверждению, с другой, – желанием участвовать в решении коллективных, групповых задач, заслужить уважение значимых сверстников и т.д.

При этом у подростков недостаточно развита внутренняя саморегуляция: будучи не очень уверены в себе, они чаще считают ответственными за свои успехи, и особенно неудачи, других людей и обстоятельства, что может быть связано с недостаточным уровнем развития самоконтроля и рефлексии, неуверенностью в себе и повышенной тревожностью.

В процессе реализации уверенного поведения они встречаются с операциональными трудностями вследствие недостатка навыков его осуществления, а также с эмоционально-личностными проблемами, связанными с тревожностью и неуверенностью в себе. Возможно, неспособность справиться с неуверенностью

отчасти объясняется недостаточным пониманием того, в чем кроется причина неудач – в них самих или в простом недостатке навыков.

В корреляционной структуре уверенности девиантных подростков обнаружено 65 статистически значимых связей, среди которых 21 – между переменными внутри содержательно-смыслового блока, 13 – инструментально-стилевого и 31 – связь между составляющими различных блоков.

В содержательно-смысловом блоке уверенности все переменные, за исключением субъектности, обладают равным количеством корреляций, что может свидетельствовать о важности, согласованности и некоторой противоречивости содержательных характеристик данного свойства.

В инструментально-стилевом блоке меньшее количество корреляций, причем наибольшим количеством связей обладают экстернальность, которая коррелирует с азнергичностью, интернальностью и обеими переменными эмоционального и рефлексивно-оценочного компонентов, и стеничность, связанная с обеими динамическими и регуляторными составляющими, а также с астеничностью.

Наибольшим количеством межаспектных связей обладают переменные регуляторного компонента: интернальность коррелирует с обеими переменными установочно-целевого, мотивационного и когнитивного компонентов, а также с субъектностью, экстернальность – с общественно значимыми целями, эгоцентричностью, осмысленностью и осведомленностью.

Таким образом, уверенность подростков выше в том случае, когда они больше мотивированы, лучше регулируют свое уверенное поведение и испытывают при этом стенические эмоции.

В факторной структуре уверенности девиантных подростков выделились три фактора – эгоцентрично-смысловой (1), эмоционально-продуктивный (2) и фактор трудностей (3) (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Факторная структура уверенности девиантных подростков

Переменные	Факторы		
	1	2	3
Общественно значимые цели	0,718	0,376	0,264
Личностно значимые цели	0,840	0,151	0,268
Социоцентричность	0,795	0,308	0,046
Эгоцентричность	0,930	-0,063	-0,129
Осмысленность	0,796	0,031	0,269
Осведомленность	0,225	0,054	0,803
Предметность	0,515	0,756	0,015
Субъектность	0,100	0,644	-0,437
Энергичность	0,189	0,353	-0,370
Азнергичность	0,085	0,839	0,236
Стеничность	-0,045	0,895	-0,018
Астеничность	0,025	0,794	0,006
Интернальность	0,545	-0,223	0,373

Экстернальность	-0,041	0,354	
Операциональные трудности	0,340	-0,030	0,724
Эмоционально-личностные трудности	-0,213	0,117	-0,493

Примечание. Значимые веса выделены жирным шрифтом.

В эгоцентрично-смысловой фактор, еще раз подтверждающий значимость и противоречивость содержательно-смысловых составляющих данного свойства, вошли переменные содержательно-смыслового блока уверенности: личностно значимые цели и эгоцентричность с наибольшими весами, а также социоцентричность, общественно значимые цели и осмысленность. З.В. Бойко и И.А. Новиковой при изучении уверенности был выделен схожий фактор, включивший еще и переменные результативного компонента.

Эмоционально-продуктивный фактор уверенности девиантных подростков включил в себя обе переменные результативного и эмоционального компонентов, а также азнергичность (с наибольшими весами стенические эмоции и агармоническая составляющая динамического компонента – слабость и неустойчивость данного свойства).

В фактор трудностей вошли осведомленность с наибольшим весом, экстернальность и операциональные трудности.

Таким образом, подростки с девиантным поведением, осознавая значимость уверенности в их жизни, стремятся действовать уверенно, испытывая при этом множество стенических эмоций – удовлетворения, радости, гордости, тем более что они ощущают результаты проявления данного свойства в очень значимой для них коллективной деятельности. Однако можно предположить, что чаще всего это происходит в ситуациях повышенного риска, связанных с нарушением общепринятых норм поведения и совершением противоправных поступков, за которые неотвратимо следует наказание.

Проявлениям неуверенности и девиаций в поведении могут способствовать недостаточная сформированность и противоречивость содержательно-смысловых характеристик личности, отражающая свойственные подростковому возрасту стремления – показать себя, получить социальное одобрение и утвердиться в группе, достичь независимости и самостоятельности при решении коллективных задач, а также достаточная выраженность внешней регуляции, характеризующейся ориентацией на окружающих, надеждой на помощь других людей, нежеланием брать на себя ответственность за свои поступки, различные трудности при проявлении уверенности. А это, в свою очередь, может привести к серьезным проблемам в процессе социализации подростков и их адаптации к требованиям общества.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст]. – М. : Мысль, 1991.
2. Акимова, А.Р. Особенности уверенности и общительности студентов на разных этапах социальной адаптации в вузе [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М. : РУДН, 2010.
3. Бойко, З.В. Этнопсихологические особенности уверенности у различных групп студентов [Текст] : дис. ...канд. психол. наук. – М., 2009.
4. Вайнер, И.В. Субъективная уверенность при решении психофизической задачи [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990.

5. Высоцкий, В.Б. Личностные и процессуальные условия формирования уверенности в правильности решения задачи [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002.
6. Крупнов, А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности студента [Текст] // Студент на пороге XX века : сб. – М. : УДН, 1990.
7. Крупнов, А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств [Текст] // Вестн. РУДН. – 2006. – № 1 (3). – С. 63–73. – Серия. «Психология и педагогика».
8. Пятунин, В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции [Текст]. – М. : Центр содействия реформе уголовного правосудия, 2010.
9. Ромек, В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 1997.
10. Скиннер, Б.Ф. Технология поведения. Тексты [Текст] / под ред. В.И. Добренькова. – М. : Изд-во МГУ, 1994.

О.А. Лященко

ДОМАШНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Рассматриваются основные тенденции развития системы домашнего образования в Петербурге XIX века. Показаны этапы создания и развития модели получения образования в домашних условиях, проанализированы изменения нормативно-правовой базы и педагогического состава домашних преподавателей в изучаемый период.

домашний учитель, домашний наставник, петербургская дореволюционная школа, образовательная урбанистика.

В последние два десятилетия в отечественной системе образования отмечается рост многообразия и вариативности в получении образования по разным маршрутам, в индивидуализации осуществления образовательного процесса. В этой связи исторический опыт подсистемы домашнего образования, чрезвычайно распространенного в дореволюционной России, становится достаточно актуальным, предпосылками чего являются повышение образовательных запросов общества, расширение рынка образовательных услуг и развитие информационных технологий, делающих доступной любую необходимую учебную информацию.

Это, в свою очередь, порождает ряд специфических проблем, в частности, проблему подготовки специалистов для индивидуальной работы с учащимися в домашних условиях. Нам представляется целесообразным обратиться к опыту домашних наставников и учителей Петербурга XIX–XX веков, поскольку именно в дореволюционной столице – культурном и образовательном центре страны – создавались, апробировались и корректировались в соответствии с образовательными запросами общества передовые педагогические идеи и методики¹.

¹ См.: Шевелев А.Н. Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы. СПб. : СПбАППО, 2005. – С. 35–37.

Другим аспектом актуальности проводимого исследования является сосредоточение внимания историков педагогики на проблемах педагогики школьного образования. Домашнее образование не получило достаточного освещения и отражения его подлинного значения для российского педагогического прошлого. Это создало своеобразную исследовательскую лагуну, требующую специальных изысканий.

В педагогической литературе отдельные вопросы домашнего образования рассматривались разными авторами, но впервые собрал, систематизировал, показал основные проблемы и наметил возможные перспективы развития домашней педагогики как науки П.Ф. Каптерев. После событий 1917 года получение образования стало возможным только в стенах массовой школы, поэтому роль домашнего образования свелась к репетиторству. В настоящее время в педагогической литературе делаются попытки вновь обратиться к изучению системы обучения в домашних условиях (работы О.Л. Зверевой, А.Н. Ганичевой), появились (правда, в очень незначительном количестве) диссертации по данной проблематике (А.Ю. Гранкин, С.В. Трошина, Т.В. Одарченко). Между тем процесс становления домашнего образования в Петербурге как системы был достаточно длительным и неоднократно на разных этапах претерпевал существенные изменения.

Первоначально попытки правительства сделать обязательным образование детей дворян в стенах учебных заведений встречали стойкое сопротивление со стороны общества. Конец XVIII – начало XIX века были ознаменованы созданием сети государственных учебных заведений, с одной стороны, и устойчивым стремлением значительной части родителей продолжать обучать детей в домашних условиях, с другой. Возникшее противостояние вынудило Министерство народного просвещения пойти на некоторые уступки, и, чтобы «утвердить связь между воспитанием домашним и публичным», Положением о домашних наставниках и учителях от 1 июля 1834 года домашнее обучение было официально объявлено одним из возможных путей получения образования¹.

Положение о домашних наставниках и учителях утверждало два звания – домашний наставник и домашний учитель. Домашними наставниками считались выпускники вузов, успешно выдержавшие экзамен на должность учителя и желающие заниматься обучением на дому. Звание домашнего учителя предоставлялось тем, кто имел лишь среднее образование и успешно выдержал учительский экзамен. Также к преподаванию в домашних условиях допускались так называемые начальные учителя, т.е. люди, владеющие лишь начальной грамотой, чья роль сводилась к репетиторству в дошкольный и младший школьный периоды. Поэтому в первой половине XIX века в роли домашних учителей нередко выступали люди, не имеющие педагогической подготовки, часто иностранцы, чья ценность определялась исключительно их этнической принадлежностью – как носителей преподаваемого языка².

Положение 1834 года о домашних наставниках обязывало принимать в дома дворян, чиновников и купцов для работы учителями, наставниками и гувернерами лишь тех иностранцев, которые имеют аттестаты русских университетов. Желавшие заниматься наставнической деятельностью проходили специальные испытания на звание домашнего учителя, к которым допускались мужчины с 17 лет,

¹ Россия. Министерство Народного Просвещения. Положение о Домашних Наставниках и Учителях // Журн. М-ва Нар. Просвещения. 1834. № VIII, август. С. xvii–xviii.

² См.: Каптерев П.Ф. Задачи и основы семейного воспитания // Каптерев П.Ф. Энцикл. семейного воспитания и обучения. 2 изд., знач. доп. СПб., 1913. Вып. 1. С. 76.

а женщины – с 16 по полному или сокращенному курсу. Они должны были также представить свидетельство о рождении и звании, характеристику об одобрительном поведении, аттестат или свидетельство об окончании курсов, подать прошение с указанием предметов, избранных для преподавания. Полному испытанию подвергались лица, не имевшие свидетельства об окончании среднего учебного заведения. Они сдавали письменные и устные экзамены по основным и вспомогательным предметам. По сокращенному курсу проходили испытания лица, имевшие аттестат об окончании среднего учебного заведения. Лица же, окончившие женские училища I разряда или женские гимназии, при которых существовали педагогические курсы, а также женские институты и гимназии при Мариинском и Александро-Мариинском училищах, освобождались от испытаний и получали звание домашней учительницы или воспитательницы, имея на руках положительную характеристику из этих учебных заведений¹.

Контроль за домашним образованием осуществлялся под строгим руководством государства. Человек, «изъявивший желание посвятить себя обучению юношества», обращался к уездному предводителю дворянства с просьбой выдать ему свидетельство (аналог современной лицензии), дававшее право на оказание образовательных услуг. Для получения данного свидетельства было необходимо предъявить метрическое свидетельство, свидетельство о происхождении и состоянии, документ об образовании, «несомнительное свидетельство о своем поведении», а лицам, не имеющим педагогического образования, приходилось держать экзамен комиссии при Университете и давать пробный урок (лекцию) по дисциплинам, которые он намеревался преподавать. Иностранцы, желающие получить Свидетельство, предъявляли «паспорт, по которому прибыли из-за границы, позволение гражданского начальства на свободное прожитие в губернии, свидетельство об учинении присяги на верность престолу, свидетельство о добром поведении». В выданном свидетельстве подробно описывались вероисповедание, учебное заведение, выдавшее диплом об образовании, дисциплины, которым преподаватель может обучать своих подопечных, его нравственный облик. Дисциплины начальной школьной подготовки (арифметика, русский язык) считались общедоступным образовательным минимумом и экзаменом либо пробным уроком не подтверждались. Стоимость свидетельства для иностранцев и русских домашних наставников составляла 50 рублей серебром, для учителей и учительниц – 40 рублей. Деньги эти, за вычетом расходов на печатные услуги, передавались в пенсионный фонд и фонд вспомоществования учительским детям-сиротам. В случае если будущий домашний учитель был не в состоянии заплатить сумму, оплату отсрочивали до получения первой зарплаты².

Ежегодно каждый преподаватель должен был представлять в канцелярию уездного предводителя дворянства:

- отчет о проделанной работе;
- свидетельство, выданное ему работодателем, где непременно отмечались его успехи и нравственный облик (причем подлинность подписи работодателя за-

¹ См.: Россия. Министерство Народного Просвещения. О специальных испытаниях на звание учителя и воспитателя // Сб. распоряжений по М-ву Нар. Просвещения. Т. 4. 1865–1870. СПб. : Тип. Императ. Акад. Наук, 1874. С. 888–899.

² См.: Россия. Министерство Народного Просвещения // Сб. распоряжений по М-ву Нар. Просвещения. Т. 2. 1835–1849. СПб. : Тип. Императ. Акад. Наук, 1866. 101–102.

верялась нотариально либо подписями и печатями двух лиц, облеченных достаточной мерой власти, – полицмейстеров, квартальных надзирателей);

– прошение о выдаче свидетельства о проделанной работе. Полученное свидетельство преподаватель передавал директору Санкт-Петербургских губернских гимназий, с тем чтобы время, проведенное им в доме воспитанника, было засчитано ему в срок выслуги пенсии.

В ежегодном получении свидетельств были заинтересованы в основном домашние наставники, проживающие в семьях воспитанников и не имеющие других источников дохода. Приходящие домашние учителя давали уроки сразу в нескольких семьях, а потому в официальном оформлении своих услуг не нуждались. Если наставник по какой-либо причине не представлял отчета о проделанной работе, выданное ему свидетельство на право осуществления образовательных услуг изымалось. Также свидетельство изымалось в случае совершения правонарушений либо участия в политических антиправительственных акциях.

На основании представленных отчетов на каждого преподавателя заполнялся формулярный список – личное дело, содержащее подробнейшие сведения: от происхождения и этапов профессиональной деятельности до отъездов в отпуск, участия в военных операциях, содержания под судом, факта наличия семьи и дат рождения детей; отмечалось вероисповедание.

В соответствии с вероисповеданием преподавателя существовало три вида свидетельств – для преподавателей христиан, мусульман и евреев. При этом преподаватели нехристианских конфессий имели право преподавать только предметы, касающиеся вопросов веры¹.

С течением времени менялся уровень подготовки домашних учителей. В начале XIX века прошения уездных учителей о «переквалификации» их в учителя домашние отклонялись по причине разного образования и, соответственно, разных требований, предъявлявшихся на итоговых испытаниях, но, начиная со второй половины XIX века, «Государь Император Высочайше соизволил: учителям уездных училищ, вышедшим в отставку по прослужении в сих должностях трех лет, предоставить право на получение звания домашних учителей, без особого на сие звание испытания». Ситуация с учителями иностранного происхождения была диаметрально противоположной: первоначально в домах дворян преподавали люди, зачастую не имевшие никакой подготовки, но в конце века они держали экзамен наравне с преподавателями русскими.

Как вариант снижения требований к уровню подготовки домашних преподавателей менялся их образовательный и возрастной состав: от выпускников университетов, кандидатов и действительных студентов – до гимназистов. В начале века строжайше указывалось «учеников (гимназий), не окончивших полного курса, таковых ни в каком случае не допускать к преподаванию в частных домах». Однако спустя всего полвека «г. министр народного просвещения дал знать попечителю, что он не встречает препятствия к выдаче ученикам V и VI классов реальных училищ свидетельств на право обучения в частных домах математике, русскому языку, географии и новым иностранным языкам»².

¹ См.: Россия. Министерство Народного Просвещения // Сб. распоряжений по М-ву Нар. Просвещения. Т. 5. 1871–1873. СПб. : Тип. В.С. Балашева, 1881. С. 102–103.

² Там же. С. 1320.

Одновременно с изменением преподавательского состава менялся и социальный состав заказчиков образовательных услуг: если в начале XIX века домашнее образование служило одним из признаков принадлежности к высшему обществу, то в конце XIX – начале XX века единственным критерием для работодателя стала возможность оплатить услуги домашнего учителя.

Социальный состав преподавателей также претерпел изменения: от иностранцев неопределенного происхождения в начале XIX века к представителям интеллигенции в середине XIX века и членам дворянских семей в конце XIX – начале XX века. При этом первые две категории домашних учителей оказывали образовательные услуги исключительно ради заработка, последняя же часто несла «просвещение в массы» в благотворительных целях. Одновременно менялся и половой состав преподавателей: от численного перевеса мужчин в начале XIX века до преимущества женщин в конце.

Причины, побуждавшие родителей обучать детей в домашних условиях, также претерпевали изменения: в начале XIX века наиболее распространенной целью было получение документа об образовании с сохранением при этом в ребенке продолжателя дела семьи; к середине века наметилась тенденция получать необходимое образование экстерном, экономя время и, соответственно, плату за обучение; в конце XIX – начале XX века домашнее (семейное) обучение выступило отражением процессов, происходивших в обществе.

Таким образом, можно сказать, что в Петербурге XIX – начала XX века существовала развитая подсистема домашнего образования и привлекательная для части общества система получения статуса домашних наставников и учителей. К этим специалистам предъявлялись серьезные требования, и регулярно осуществлялся контроль за их последующей профессиональной деятельностью. Политика Министерства народного просвещения и государства в целом способствовала изменению с течением времени национального, полового и возрастного состава преподавателей, а также социального состава работодателей.

Список использованной литературы

1. Каптерев, П.Ф. Задачи и основы семейного воспитания [Текст] // Каптерев П.Ф. Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – 2-е изд., знач. доп. – СПб., 1913. – Вып. 1. – 122 с.
2. Россия. Министерство Народного Просвещения [Текст] // Сб. распоряжений по М-ву Нар. Просвещения. – Т. 2. 1835–1849. – СПб. : Тип. Импер. Акад. Наук, 1866. – 1102 с.
3. Россия. Министерство Народного Просвещения [Текст] // Сб. распоряжений по М-ву Нар. Просвещения. – Т. 5. 1871–1873. – СПб. : Тип. В.С. Балашева, 1881. – 1322 с.
4. Россия. Министерство Народного Просвещения. О специальных испытаниях на звание учителя и воспитателя [Текст] // Сб. распоряжений по М-ву Нар. Просвещения. – Т. 4. 1865 – 1870. – СПб. : Тип. Императ. Акад. Наук, 1874. – 995 с.
5. Россия. Министерство Народного Просвещения. Положение о Домашних Наставниках и Учителях [Текст] // Журн. М-ва Нар. Просвещения. – 1834. – № VIII, август.
6. Шевелев, А.Н. Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы [Текст]. – СПб. : СПбАППО, 2005. – 350 с.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Рассмотрены цели, принципы, критерии и предпосылки развития в современной России поликультурного образования, необходимого для эффективной подготовки студентов вузов.

поликультурное образование, культура, культурные различия, толерантность.

Проблема поликультурного образования широко представлена в философской, психологической и педагогической литературе зарубежных и российских авторов. Проанализированные нами труды позволяют говорить об отсутствии единого подхода к определению поликультурного образования.

В современных условиях поликультурное образование находит отражение в нормативно-правовых актах Российской Федерации. Согласно Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации, поликультурное образование – это образовательная система, которая в рамках единого государственного образовательного стандарта формирует содержание обучения и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности, т.е. руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации¹.

Понятие «поликультурное образование» относительно новое и используется для обозначения «много-культурного» образования. Первая часть сложных слов «поли-» («много-») чаще всего употребляется в русскоязычных текстах и в целом совпадает с «мульти-», используемой западными авторами. Исторически понятие «поликультурное образование» стало применяться с 1970-х годов для обозначения «образования, включающего организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку»².

Согласно И.С. Бессарабовой, многочисленные определения поликультурного образования, приведенные зарубежными учеными, можно сгруппировать по следующим признакам:

- идея, концепция, философия;
- реформаторское движение;
- идея и движение за реформирование³.

К первой группе определений относятся взгляды таких известных ученых, как Р.Л. Гарсиа, К.А. Грант, А. Фрайзир, Б. Прех, Ж. Гэй, Б.Р. Барбер. Они расценивают поликультурное образование как концепцию ценностных ориентаций, как образ мыслей, философский взгляд. Такой подход, как правило, содержит веские доводы о ценности и важной роли этнического и культурного многообразия для

¹ См.: Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации : проект. URL : <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>

² International Dictionary of Education. London, 1977. P. 257.

³ См.: Бессарабова И.С. Определения поликультурного образования // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 12.

личного и социального опыта, образовательных возможностей членов общества и одновременно предлагает ряд вариантов для наилучшего разрешения образовательных потребностей учащихся, относящихся к различным этническим и культурным группам.

Определения, объединенные «реформаторским движением», акцентируют внимание на пересмотре содержательного и ценностного компонентов образования с целью отражения этнического, культурного, социального и лингвистического многообразия, в частности, США. Так, по словам Г.П. Баптиста, поликультурное образование следует рассматривать как «процесс институционализации философии культурного плюрализма внутри образовательной системы»¹.

Третья условно выделенная группа включает определения, согласно которым поликультурное образование является одновременно и идеей, и движением за реформирование. Такой подход мы встречаем у Дж. Бэнкса, который называет поликультурное образование «идеей, образовательной реформой и процессом, нацеленным на изменение структуры образовательных институтов таким образом, чтобы учащиеся обоих полов, исключительные дети (с альтернативным развитием), а также принадлежащие к различным расовым, этническим, языковым и культурным группам, имели равный доступ к услугам в сфере образования, тем самым получая равные возможности для получения академических успехов»².

Мнения о том, что поликультурное образование – это процесс, а не результат, придерживается и Е. Шварц, рассматривающий его как процесс реформирования в первую очередь содержания образования путем включения в него факторов, ценностей, взглядов исторически угнетаемых культурных групп³.

Отечественный педагог Л.Л. Супрунова определила поликультурное образование как «приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной (русской) и мировой культурам в целях духовного обогащения, а также как развитие планетарного сознания и формирование готовности и умения жить в многокультурной среде»⁴.

Вместе тем следует отметить, что в 70-е годы XX столетия, когда возникло понятие «поликультурное образование», оно выступало как фактор приобщения детей иммигрантов к культуре страны-«реципиента». В последние десятилетия XXI века приоритетными задачами поликультурного образования становятся воспитание толерантности и уважения к культурным различиям, усвоение знаний о различных культурах, культурных ценностях, ориентирах, отношениях между народами и осознание их как общечеловеческих.

Развитие системы поликультурного образования является неотъемлемой частью общей стратегии культурного развития, которая исходит из необходимости сохранить социокультурную ситуацию плюрализма и многообразия, защитить самобытность каждого этнического сообщества, создавая тем самым гуманитарный фундамент для гражданских, надэтнических принципов общественного устройства.

¹ Baptiste H.P. The multicultural environment of schools: Implications to leaders / L.W. Hughes (Ed.) // The principal as leader. New York : Merrill/Macmillan, 1994.

² Там же.

³ См.: Swartz E. Multicultural curriculum development: A practical approach to curriculum development at the school level. Rochester ; NY : Rochester City School District, 1989.

⁴ Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии // Magister. 2000. № 3. С. 81.

Важнейшие социально-политические предпосылки поликультурного образования в России – это становление демократии и гражданского общества, интеграция в мировое культурное и образовательное пространство, усиление борьбы с проявлениями шовинизма, расизма, этнического эгоизма.

Изменение курса государственной национальной политики России, усиление взаимосвязи стран и народов современного мира ставят новые задачи, из которых наиболее важные – осознание учащимися культурного многообразия России и мирового сообщества и воспитание их в духе этнической толерантности и международной солидарности. Поликультурное образование понимается как процесс освоения студентами вуза этнической, общенациональной и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде, представленной системой культурных ценностей (Л.Л. Супрунова, Л.М. Сухорукова и другие).

Основополагающими принципами поликультурного образования являются: диалог и взаимодействие культур, контрастное овладение содержанием поликультурного образования, творческая целесообразность потребления, сохранения и создания новых культурных ценностей. Образование, с одной стороны, должно способствовать осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в мире, а с другой – привить ему уважение к другим нациям и культурам.

Следовательно, целями поликультурного образования сегодня являются следующие:

- формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому саморазвитию и осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культур;
- эффективная подготовка студентов вуза к жизни в условиях федеративного государства и современной цивилизации, расширение возможностей самореализации, социального роста, повышения качества жизни;
- развитие образовательного и профессионального потенциала России, воспитание молодежи, подготовленной к ответственной и продуктивной интеллектуальной, организаторской, производственной деятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире.

В исследованиях Г.Д. Дмитриева, В.В. Макаева, Л.Л. Супруновой подчеркивается мысль о том, что содержание поликультурного образования отличается высокой степенью междисциплинарности. Поликультурное образование, включая культурологические и этноисторические знания, подразумевает формирование у будущих специалистов понимания важности культурного плюрализма, умения организовать педагогический процесс как диалог разных культур и диалог носителей этих культур во времени и пространстве. Такой подход позволяет рассматривать проблемы поликультурного образования в том числе и как единство естественно-научного и гуманитарного знания, естественно-научной и гуманитарной культуры в целом.

Важнейшими критериями качества и конкурентоспособности поликультурного образования в современных условиях являются системность, фундаментальность и практическая ориентация. Только функциональная грамотность т.е. владение современной техникой, языками и т.п., позволяет современному челове-

ку осваивать социальную и природную среду, активно работать в условиях интенсивной экономики и постиндустриальной цивилизации, стать гражданином мира в широком смысле.

Эффективность политических и гражданских институтов, целостность территории, социальная мотивированность населения, успех экономических реформ, в конечном счете – будущее нашего государства в значительной степени определяются необратимостью и темпами становления российской политической нации, поэтому модернизация российского образования, опираясь на общие тенденции мирового развития, с необходимостью должна отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием российской гражданской идентичности. Обеспечить удовлетворение такого запроса может целостная инновационная система поликультурного образования, учитывающая государственные интересы, национальные и этнокультурные особенности населения, условия межкультурного диалога и задачи проектирования межэтнической и межконфессиональной гармонии.

Реалии начала XXI века выдвинули новые требования к проектированию целей, содержания и технологий высшего образования, что привело к изменениям в образовательной стратегии. Успешность социально-экономического развития страны определяется образованием ее граждан. В связи с этим на современном этапе развития российского высшего профессионального образования наметились устойчивые тенденции в установке новых требований к профессиональной подготовке выпускников. Обеспечить гражданский мир и социальную стабильность, создать благоприятный режим социализации новых поколений особенно важно на современном этапе российской модернизации, которая происходит в условиях нарастающей изменчивости мира.

В условиях многокультурного мира и полиэтнического российского общества поликультурный компонент образования становится неотъемлемой частью подготовки студентов вузов, поскольку обладает уникальными возможностями для развития «новой культуры», т.е. потенциального уровня общего образования личности, на котором происходят саморазвитие и становление человека как субъекта культуры.

В настоящее время в системе высшего образования выдвигаются повышенные требования к профессиональной подготовке будущего специалиста, его компетентности, эрудиции, интеллигентности, общей и информационной культуре. Поликультурное образование – это образовательный путь, гарантирующий студентам вузов всестороннее, гармоничное и свободное развитие личности и дальнейшую профессиональную востребованность.

Список использованной литературы

1. Бессарабова, И.С. Определения поликультурного образования [Текст] // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 12.
2. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации : проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>
3. Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии [Текст] // Magister. – 2000. – № 3. – С. 77–81.

4. Banks, J.A. Approaches to multicultural curriculum reform [Text] / J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.) // Multicultural education: Issues and perspectives. Boston : Allyn & Bacon, 2001. – P. 225–246.
5. Baptiste, H.P. The multicultural environment of schools: Implications to leaders [Text] / L.W. Hughes (Ed.) // The principal as leader. – New York : Merrill/Macmillan, 1994. – P. 89–109.
6. International Dictionary of Education [Text]. – London, 1977.
7. Swarz, E. Multicultural curriculum development: A practical approach to curriculum development at the school level [Text]. – Rochester ; NY : Rochester City School District, 1989.

И.А. Павловская

НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматриваются история изучения народного искусства, зарождение и развитие педагогики народного творчества, представлен опыт взаимодействия школ и учреждения дополнительного образования на основе народной культуры.

народная культура, народное творчество, взаимодействие, дополнительное образование, традиция.

...все выдающиеся достижения в культуре,
искусстве и т.д. всегда вырастали на народной почве,
из народных традиций

А.М. Новиков

Массовая культура постиндустриального общества, не знающая территориальных и национальных границ, несомненно, оказывает влияние на формирование личности. Процесс гомогенизации, ведущий к уменьшению различий, к нарастанию единообразия и стереотипности в культурной продукции, позволяет сформировать, предугадать и запланировать потребности людей. «Формирование “одномерного” потребителя – главный источник не только прибыли, но и разрушения индивидуальности, духовной суверенности личности»¹. Народная культура является тем средством, которое может спасти человечество от бездуховности.

М.Ю. Спирина определяет народную культуру как «высочайшее достижение того или иного народа. Она прошла долгий путь через вековой отбор настоящего, истинного. Очень велико в народной культуре нравственное начало. В ней концентрируются общечеловеческие нравственные устои, выступая в качестве критерия, образца. Переживание добра, справедливости, красоты, мира, любви вело к созданию основополагающих принципов человеческой личности. Таким образом, народная культура существует как фиксированная память человечества

¹ Полинская И.Н. Национально-региональный компонент для общеобразовательных школ Ханты-Мансийского АО в области изобразительного искусства // Пед. акад. 2009. № 1. С. 39.

о себе самом. Только наличие ценностей альтруизма, природы и творческой деятельности не позволит человеческой культуре и цивилизации прийти к самоуничтожению, а поднимет ее на новый духовный уровень»¹.

Народное творчество – неотъемлемая составляющая часть народной культуры. В Современном толковом словаре можно прочесть, что «народное творчество (народное искусство, фольклор) – художественная коллективная творческая деятельность народа, отражающая его жизнь, воззрения, идеалы... Народное творчество, зародившееся в глубокой древности, – историческая основа всей мировой художественной культуры, источник национальных художественных традиций, выразитель народного самосознания»².

В дореволюционный (до 1917 года) период развития нашей страны в педагогической литературе не затрагивались проблемы исследования народного творчества в художественно-эстетическом направлении. На русское народное искусство в XIX веке прежде всего обратили внимание археологи. В.И. Сизов первым предложил классифицировать найденные образцы. Н.П. Кондаков первым увидел в археологическом материале произведения искусства. Ф.И. Буслаев первым увидел в образцах народного искусства художественные произведения, «тем самым он хотел постичь “душу” народного прикладного искусства»³. В.А. Городцов посвятил свою жизнь изучению древнерусской деревни.

В течение всего XX века народные обычаи, обрядовые праздники, предметы быта, этнические особенности привлекали внимание ученых, писателей, художников, коллекционеров. В искусствоведении и фольклористике были выделено направление, изучающее народное творчество как искусство.

Основоположителем подхода к крестьянскому быту как к искусству считают В.С. Воронова. Осознавая богатство и значимость народного наследия, ученый отмечал, что «искусство, рожденное народным коллективом, – всегда гениально, всегда сохраняет в себе огромную плодотворную и неумирающую энергию воздействия на индивидуальность и всегда является ей примером величия и силы подлинного художественного творчества»⁴.

Таким образом, в начале XX века к изделиям народного быта деревни сложился подход как к явлению художественному, как к прикладному народному искусству.

В советский период развития нашей страны происходят резкие перемены в отношении к народному искусству, традиционным жизненным укладам народа, его духовной культуре. Теперь все это рассматривается как ушедшая в прошлое культура, как музейный материал. Неслучайно в правительственных документах 1920 года отмечается необходимость сохранения и изучения художественного наследия народа, его исторического прошлого как музейно-исторических ценностей.

Большой вклад в развитие народных промыслов внес историк, искусствовед, педагог и музейный деятель А.В. Бакушинский. Он в своих трудах заложил основы отечественной науки о народном искусстве. В 1930-х годах, являясь

¹ Спирина М.Ю. Народная художественная культура: теория и практика в современном социуме. 2011. URL : http://www.shkolaremesel.varkhangelske.ru/konfa_doklad_spirina1.html

² Современный толковый словарь. URL : <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-38213.htm>

³ Василенко В.М. Русское прикладное искусство М. : Искусство, 1977. С. 17.

⁴ Воронов В.С. Крестьянское искусство М. : Гос. изд-во, 1924. С. 20.

участником службы по восстановлению и развитию народных промыслов, ученый помог мастерам Мстёры, Палеха, а затем Холуя открыть новые силы и источники для дальнейшего развития их знаменитых промыслов. Сочетая в себе талант искусствоведа, педагога и музейного деятеля, Бакушинский создает коллекцию детского рисунка, ведет со своими коллегами исследовательскую работу в области художественного воспитания и развития детей. Его взгляды разделяли соратники и ученики – Е.А. Флёрин, Н.П. Сакулина, Г.В. Лабунская, которые позднее, в 1940-е годы, занимаясь теорией и практикой художественного воспитания детей, продолжили дело учителя. Таким образом была охвачена область просвещения, которую сегодня называют «педагогикой искусства».

Материальным и духовным источником для народа является окружающая его природа. Осмысление и ощущение человеком природы позволили ему в процессе истории выработать систему знаков и символов, которые легли в основу орнаментов. Веками складывались отношения к своему дому, предметно-вещевому миру, в организации которого прослеживается принцип единства – единства рода и семьи.

Выразительность, декоративность, разнообразие в узорном и цветовом решении, условность образа, позитивный, радостный настрой – эти особенности, составляющие произведения народного искусства, созвучны восприятию и пониманию этого искусства школьниками.

В.А. Сухомлинский придавал огромное значение занятиям после уроков: «Большое внимание наш коллектив уделяет развитию у детей способностей к художественному творчеству, особенно в области прикладного искусства... для отдельных учеников искусство, возможно, станет главным занятием, специальностью. Но независимо от этого, независимо от будущей специальности наших воспитанников, мы считаем, что искусство должно быть постоянным источником духовного богатства каждого»¹.

Теория народного искусства нашей страны представлена в работах А.С. Гущина, Б.А. Рыбакова, А.В. Бакушинского, П.Г. Богатырева, В.С. Воронова, В.М. Василенко, И.Я. Богуславской, Г.К. Вагнера, М.А. Некрасовой, В.Г. Смолицкого, Г.Л. Дайн, В.А. Бородулина и других. Народной культуре и этнографии посвящены труды Г.Н. Волкова, В.Е. Гусева, В.С. Цукермана, М.Ю. Спириной, Л.В. Каршиновой. В работах Т.Я. Шпикаловой, Е.А. Флёрин, Т.С. Комаровой, Б.М. Неменского, Н.П. Сакулиной и других отражено использование средств народного и декоративно-прикладного искусства в области художественного образования. Изучение наследия педагогов – практиков по вопросам культуры, воспитания и развития личности К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, И.Я. Яковлева, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, М.П. Щетинина позволило принять за основу их теоретические положения в области педагогики.

В последнее десятилетие появились исследовательские работы (Ю.Н. Александрова, Е.И. Винокурова, Ж.А. Першина, В.И. Плакидин, Т.И. Полевщикова, Х.М. Диконов и др.), отражающие развитие и воспитание школьников на основе народного творчества отдельных регионов нашей страны, сохранения и возрождения народных традиций, анализ которых позволяет выделить следующие этапы в педагогике народного искусства:

¹ Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. М. : Просвещение, 1969. С. 349–350.

- зарождение (30–40-е годы XX века);
- развитие (50–80-е годы XX века);
- сохранение (с 1990-х годов по настоящее время).

На первом этапе произошло понимание и осознание огромного потенциала народного искусства в воспитании и развитии детей, отмечены первые опыты применения его на практике, в основном в детских садах и во внешкольных учреждениях. Однако, исходя из условий развития нашей страны того периода, педагоги не могли на занятиях говорить о духовно-нравственной и религиозной составляющих народной культуры, о народной философии и народном календаре.

На втором этапе потенциал народного творчества начинают использовать в школах. Появляются программы, в которых народное искусство берется за основу (Т.Я. Шпикалова) либо является составляющей (Б.М. Неменский). Однако умалчивание и отрыв педагогов от определенных философских знаний приводит к тому, что народное искусство начинает развиваться как самостоятельное творчество.

Для этапа сохранения народной культуры характерны осознание значения духовно-нравственной составляющей и ее влияния на народное творчество, понимание того, что изучать и осваивать народное прикладное искусство следует совместно с другими жанрами народного творчества. Понимание целостности народной культуры, основанной на традициях и заповедях, выработанных многовековым жизненным опытом, позволяет сегодня педагогам не только сохранять народное искусство, но и влиять с его помощью на развитие, обучение и воспитание детей.

Изучение школьниками культуры и традиций своего народа, практическое освоение народного прикладного искусства позволят избежать психологической и творческой деградации человека, познать радость созданного, осознать красоту окружающего нас мира. Но если неправильно выбраны методы обучения и воспитания, то это может привести не к возрождению традиций, а к их разрушению, к непониманию детьми народной культуры и нежеланию уважать опыт прошлых поколений, проверенный веками. Очень часто это происходит оттого, что педагог не может раскрыть значение традиций в жизни современного человека.

Е.Г. Вакуленко, исходя из многолетнего практического опыта работы в области сохранения народного прикладного искусства, говорит о соблюдении основных требований при составлении учебных программ и планов, при организации самой работы, а именно:

- «изучение и освоение народного искусства требует глубокого понимания его сущности и специфики, знания основных его функций: обрядовой, бытовой, эстетической, воспитательной, образовательной, родовой и др.»;
- освоение должно непременно идти в системном единстве всех видов народного декоративно-прикладного искусства ... с другими видами и жанрами народного искусства – пения, танца, игры, поэтического творчества и т.п.»;
- «необходимо учитывать опыт семейного воспитания. Именно семья является основным хранителем народной традиции и основным элементом ее передачи»;
- предлагаемые исторически сложившиеся методы обучения и воспитания в отечественном образовании позволяют не уводить от духовно-нравственных основ традиции своего Отечества, а приводить к этому драгоценному, выверенному

временем опыту, что являлось главной целью обучения и воспитания на протяжении многих веков. Этот опыт освещался в трудах лучшими представителями государства Российского в философии, истории, педагогике»¹.

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения в школах детям и педагогам предоставляется возможность во внеурочной деятельности изучать народное творчество: использовать его элементы в оформлении интерьеров и проведении праздников, посещать выставки народных умельцев, создавать изделия самим, вначале копируя работы мастеров, а потом, на основе повтора и вариаций, выполнять свои.

Организация и проведение выставок-конкурсов позволяет педагогам и ученикам создавать совместные проекты, исследовать тему глубже и шире, чем это позволяет школьная программа.

Взаимодействие с педагогами дополнительного образования, с родителями, с мастерами – вот тот потенциал, который необходимо использовать учителям в работе с детьми. Чтобы взаимодействие носило не случайный, эпизодический характер, необходимо обратить внимание на взаимодействие между учреждениями общего и дополнительного образования. В организационный механизм взаимодействия данных учреждений входят: определение целей, задач и условий образовательного процесса, объектов, форм и методов взаимодействия, сроков реализации взаимодействия; сбор и обработка информации, ее оценка, анализ, взаимообмен. Только во взаимодействии общего и дополнительного образования появляется возможность наиболее полно изучить народную культуру и народное искусство как ее составляющую.

«Познавая произведения народного искусства, дети усваивают мудрость народа, его духовное богатство, доброту, жизнелюбие, веру в справедливость, необходимость добросовестного труда, уважения к человеку, бережное отношение к природе»². Все это так необходимо нашим детям сегодня.

Список использованной литературы

1. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств [Текст]. – М. : Карапуз, 2009. – 304 с.
2. Василенко, В.М. Русское прикладное искусство [Текст] – М. : Искусство, 1977. – 464 с.
3. Вакуленко, Е.Г. Народное декоративно-прикладное творчество: теория, история, практика [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 382 с.
4. Воронов, В.С. Крестьянское искусство [Текст]. – М. : Гос. изд-во, 1924. – 144 с.
5. Народное искусство в воспитании детей (для педагогов дошкольных учреждений, учителей начальных классов, руководителей художественных студий) [Текст] / под ред. Т.С. Комаровой. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 210 с.
6. Новиков, А.М. Развитие отечественного образования: полемические размышления [Текст]. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.

¹ Вакуленко Е.Г. Народное декоративно-прикладное творчество: теория, история, практика. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. С. 8–10.

² Народное искусство в воспитании детей (для педагогов дошкольных учреждений, учителей начальных классов, руководителей художественных студий) / под ред. Т.С. Комаровой. М. : Рос. пед. агентство, 1997. С. 17.

7. Полынская, И.Н. Национально-региональный компонент для общеобразовательных школ Ханты-Мансийского АО в области изобразительного искусства [Текст] // Пед. академия. – 2009. – № 1. – С. 39–44.

8. Современный толковый словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-38213.htm>

9. Спирина, М.Ю. Народная художественная культура: теория и практика в современном социуме [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.shkolaremesel.varkhangelske.ru/konfa_doklad_spirina1.html

10. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа. Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе [Текст]. – М. : Просвещение, 1969. – 400 с.

Е.Н. Термышева

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА)

Освещается опыт работы зарубежных общественных организаций и учебных заведений по развитию креативных способностей будущих специалистов, раскрываются направления, формы и методы их деятельности.

ассоциация, творчество, развитие творческих способностей.

Повышение творческого уровня работника любой профессии является общемировой тенденцией. В рекомендациях II Международного конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию (Сеул, 1999 год) подчеркивается, что профессиональное образование должно не просто обеспечивать учащихся специфическими знаниями и умениями, а давать им нечто большее и тщательнее готовить человека к миру труда¹.

В странах Западной Европы и США исследования творческих способностей проводятся уже несколько десятилетий. Появляются масштабные программы по стимулированию развития креативности как одного из факторов раскрытия потенциала педагогов и будущих специалистов. Подобные программы реализуются на практике в работе образовательных учреждений и любой организации, занимающейся исследованием творчества, разрабатывающей новые идеи и продвигающей их в практику.

Как свидетельствуют источники и опыт, в ведущих странах Европы существуют свои национальные организации развития творческих способностей специалистов, например, Французская ассоциация развития творчества, Немецкая ассоциация творчества, Датская инициатива в творчестве и инновациях и многие другие. Существуют подобные организации и в других странах мира – в Канаде, Мексике, Китае, Японии, странах Латинской Америки – практически по всему свету. Количество организаций, занимающихся развитием и исследованием творчества и творческих способностей, постоянно растет, что говорит о всевозраста-

¹ См.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001174/117403r.pdf>

ющей потребности в подобных исследованиях и необходимости практического использования разработанных методик и проведения практикумов¹.

Для отечественной педагогики начало XXI века ознаменовалось заметной активизацией совершенствования подготовки профессиональных кадров на креативном уровне. Например, Национальная доктрина образования в Российской Федерации акцентирует внимание на необходимости формирования и развития креативных способностей учащихся и молодежи как одного из базовых принципов модернизации отечественного образования, указывает на необходимость создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, формирования навыков самореализации личности².

Рассмотрим опыт ряда организаций, пользующихся заслуженной известностью в мировом сообществе. Одной из наиболее авторитетных, на наш взгляд, является Фонд креативного образования (ФКО), созданный в 1954 году в США. Инициатором создания Фонда был Алекс Осборн, автор метода «мозгового штурма» и «процесса креативного решения задач». В 1960 году ФКО спонсировал проведение Собрании лидеров, собрав вместе таких профессионалов в разработке проблем креативного мышления, как Тейлор, Гилфорд, Торранс, Мак-Киннон. Сегодня ФКО – независимая некоммерческая организация, объединяющая ведущих специалистов в исследовании творчества. Организация называет себя «Центром прикладного воображения» и помогает детям и взрослым в освоении методик творческого обучения. С 1954 года Фонд проводит ежегодные конференции под названием «Институт креативного решения проблем» и выпускает ежеквартальный журнал, посвященный новым разработкам в области креативности. На конференции 2009 года ожидалось выступление специалиста по маркетингу Сары М. Калдикот, потомка Т. Эдисона. Проанализировав инновационные методы выдающегося изобретателя, С.М. Калдикот написала книгу о том, как современные организации могут использовать их в своей творческой деятельности³.

Более двух десятилетий международным форумом для профессионалов, исследующих, развивающих и использующих на практике как ставшие традиционными, так и новые творческие идеи и технологии, является Американская ассоциация креативности (ААК). Это также некоммерческая организация, имеющая целью и задачей распространение творческих идей в личностной и профессиональных сферах в США и других странах. Ассоциация считает творчество неотъемлемой частью каждой профессии, а развитие креативных навыков – одним из главных требований, предъявляемых и индивидууму и социуму в целом. Для выполнения поставленных задач Ассоциация проводит международные конференции.

Членами ААК являются представители разных слоев общества и профессий, при этом Ассоциация всемерно способствует их диалогу при помощи средств массовой информации и личных встреч. В ее работе участвуют профессионалы в различных дисциплинах – от бизнеса и индустрии до образования и искусства, от науки и технологии до государственного управления и военной сферы. Доказано, что коллективный опыт обеспечивает большее количество методов решения проблем, от самых простых до самых сложных, многоступенчатых. Кроме того,

¹ См.: <http://www.ifoco.org/EuropePeople>

² См.: Национальная доктрина образования в Российской Федерации : одобрена Постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751. Бюл. М-ва образования РФ. 2000. № 11.

³ См.: <http://www.creativeeducationfoundation.org/>

члены ААК общаются с пользой для себя с лучшими специалистами мирового уровня в области творчества и инноваций, что способствует эффективности развития творческого потенциала и росту мотивации.

Ассоциация выпускает ежеквартальный электронный журнал «Фокус». Это не академическое издание, а, скорее, форум для профессионалов, разрабатывающих новые идеи и технологии креативности¹.

Одной из самых крупных европейских организаций, посвятивших свою деятельность творчеству, стала Европейская ассоциация креативности (ЕАК). Ассоциация проводит ежегодные конференции для тех, кто хочет поделиться идеями о том, как жить и работать творчески. Начиная с 2003 года конференции проходят каждую весну в итальянском городе Сестри-Леванте и их организатором является итальянское отделение Ассоциации – некоммерческая организация, находящаяся в Милане и занимающаяся развитием и распространением опыта креативного решения задач и прочих технологий творческого мышления в Европе. Участниками конференции являются, главным образом, специалисты в области креативности и преподаватели из более чем двадцати стран. Программа представлена на трех языках – итальянском, французском и английском. Одно из центральных мест в программе отдано обучению процессу креативного решения задач, а также другим методам творческого мышления. Кроме решения образовательных задач конференция занимается распространением творческих идей в Европе и США².

Считается, что единственным высшим учебным заведением в мире, которое предлагает программу подготовки специалистов в области исследования креативности с получением степени магистра, является Университет Баффало (США, штат Нью-Йорк). С 1967 года в университете ведется преподавание творческого мышления и креативного решения задач. Программа обучения состоит из трех основных направлений: изучение различных подходов к пониманию творчества и существующих теорий природы креативного поведения; развитие креативного потенциала, помощь студентам в изучении, самостоятельном использовании и обучении другим технологиям креативного решения проблем; участие студентов в программах научных исследований и распространении творческих идей. Благодаря своим исследовательским и обучающим программам развития творческих способностей университет получил международную известность. Технологии, преподаваемые здесь, успешно применяются в сферах образования, бизнеса и промышленности.

При Университете Баффало работает Международный центр исследований в области творчества, который с 1990 года является местом проведения большого количества конференций, семинаров и тренингов, позволяющих участникам знакомиться с ведущими специалистами в области креативности, налаживать необходимые социальные связи, а также демонстрирующих окружающим «креативность в действии»³.

Исследование работы ряда других зарубежных высших учебных заведений показывает, что они также позиционируют формирование креативных способностей учащихся как одну из значимых особенностей своих образовательных программ. Так, университеты штатов Небраска и Висконсин, государственный инсти-

¹ См.: <http://www.amcreativityassoc.org/>

² См.: <http://www.creaconference.com/>

³ См.: <http://www.buffalostate.edu/creativity>

тут Аппалачей, Военный колледж США в Карлайле заявляют в программах обучение методу креативного решения проблем как способ развития лидерских навыков и умения работать в команде¹. Академия сухопутных и военно-морских сил США сообщает, что курсанты, находящиеся здесь на обучении, будут развивать любознательность, креативность и независимость мышления. Военная академия Вест-Пойнта считает, что креативность является первым атрибутом, необходимым для эффективности действий в нашем все усложняющемся мире, и называет развитие креативных способностей курсантов одной из целей своего обучения².

Обращаясь к отечественному опыту развития творческого потенциала и творческой инициативы, следует, на наш взгляд, опираться на существующие зарубежные разработки, доказавшие свою эффективность.

Таким образом, можно констатировать, что интерес к развитию креативных способностей в мире в последние десятилетия стабильно высок, о чем свидетельствует появление ряда организаций, занимающихся исследованием творчества, обучением креативному мышлению, развивающих существующие техники и активно внедряющих их в практику с помощью проводимых семинаров, тренингов, конференций. Все это повышает качество и результативность креативной деятельности ассоциаций и фондов развития творчества, направленной на повышение творческой активности и творческих способностей будущих специалистов – работников всех сфер.

Список использованной литературы

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] : одобрена Постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751. – Бюл. М-ва образования РФ. – 2000. – № 11 ; [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dvgu.ru/umu/zakrf/doktrin1.htm>
2. Рекомендации второго Международного конгресса по техническому и профессиональному образованию «Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее» (Сеул, Республика Корея, апрель 1999 г.) [Электронный ресурс] // Техническое и профессиональное образование и подготовка: перспективы на XXI век. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001174/117403r.pdf>
3. American Creativity Association [Electronic resource]. – Access : <http://www.amcreativityassoc.org/>
4. Buffalo State, State University of New York [Electronic resource]. – Access : <http://www.buffalostate.edu/creativity>
5. CREA conference [Electronic resource]. – Access : <http://www.creaconference.com/>
6. Creative Education Foundation [Electronic resource]. – Access : <http://www.creativeeducationfoundation.org/>
7. International Forum of Creativity Organizations [Electronic resource]. – Access : <http://www.ifoco.org/EuropePeople.html>
8. University of Nebraska-Lincoln [Electronic resource]. – Access : <http://www.unl.edu/>
9. West Point, the United States Military Academy [Electronic resource]. – Access : <http://www.usma.edu/>

¹ См.: <http://www.wisc.edu/> ; <http://www.unl.edu/>

² См.: <http://www.usma.edu/>

10. Wisconsin, University of Wisconsin-Madison [Electronic resource]. – Access : <http://www.wisc.edu/>

НАШИ АВТОРЫ

Айзензон Александр Ефимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры математических и естественно-научных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова, член Союза российских писателей, лауреат литературной премии имени Я.П. Полонского, член Московского интеллектуального клуба «НОО Космология». E-mail: fonon-41@mail.ru (Рязань).

Асташова Надежда Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой художественного образования Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, действительный член АПСН. Тел.: (4832) 64-31-09. (Брянск).

Байкова Лариса Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН) и Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). E-mail: l.baykova@rsu.edu.ru (Рязань).

Беляева Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, руководитель научно-образовательного центра духовно-нравственной культуры и воспитания РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: o.mityaeva@rsu.edu.ru (Рязань).

Булатников Игорь Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель Курского филиала ГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения» (МИИТ), докторант кафедры социальной педагогики и методики воспитания ГБОУ ВПО «Курский государственный университет». E-mail: bulatnikov-IE@mail.ru (Курск).

Васильева Ирина Вячеславовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИН России. E-mail: irina-vas2009@yandex.ru (Рязань).

Воловик Ангелина Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: a.volovik@rsu.edu.ru (Рязань).

Волошина Людмила Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Белгородского государственного университета. E-mail: Voloshina_L@bsu.edu.ru (Белгород).

Вяликова Галина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Московский государственный областной соци-

ально-гуманитарный институт». E-mail: kostyakova.marina@gmail.com (для Вяликовой Г.С.). Тел.: 8 (496) 613-24-77 (Коломна).

Гавриш Наталья Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного и начального образования Луганского национального университета имени Т.Г. Шевченко (Луганск, Украина).

Гребенкина Лидия Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, академик МАНПО, заслуженный работник высшей школы РФ. Тел.: (4912) 28-05-83 (Рязань)

Запесоцкая Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета. E-mail: Zapesotskaya@mail.ru (Курск).

Коробкова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

Костюк Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, директор научно-исследовательского института толерантности и межкультурных коммуникаций ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет культуры и искусств». E-mail: kostuk1978@mail.ru (Кемерово).

Лазарев Юрий Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой журналистики факультета русской филологии и национальной культуры РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: yu.lazarev@rsu.edu.ru (Рязань).

Левит Михаил Владимирович – кандидат педагогических наук, заместитель директора гимназии № 1514 города Москвы, старший научный сотрудник Центра стратегии и развития образования ФИРО МОиН РФ. E-mail: Levit-Mikhail@yandex.ru (Москва).

Ленюшкин Николай Эдуардович – аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Лиферов Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, заслуженный работник высшей школы РФ. Тел.: (4912) 27-28-68 (Рязань).

Лященко Оксана Александровна – соискатель кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. E-mail: oksansanna@mail.ru (Санкт-Петербург).

Маршуба Олеся Александровна – ассистент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: o.marshuba@rsu.edu.ru (Рязань).

Миронова Марина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева. E-mail: mironowa.mp@yandex.ru (Саранск).

Павловская Ирина Алексеевна – методист МОУ ДПО «Методический центр» города Ивантеевка, аспирант Педагогической академии последипломного образования. E-mail: irinka-pavl@mail.ru (Ивантеевка, Московская область).

Пархоменко Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики развития Курского государственного университета, заместитель председателя Комитета образования и науки Курской области. E-mail: nat.parkhomenko@mail.ru (Курск).

Петренко Антонина Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: a.petrenko@rsu.edu.ru (Рязань).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Савушкина Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического образования РГУ имени С.А. Есенина, член-корреспондент МАНПО. E-mail: e.savushkina@rsu.edu.ru (Рязань).

Термышева Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского государственного радиотехнического университета. E-mail: eleter@mail.ru (Рязань).

Трушкина Евгения Андреевна – учитель гимназии № 5 города Рязани, соискатель кафедры педагогики и педагогического образования Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: l.baykova@rsu.edu.ru (Рязань).

Финикова Юлия Борисовна – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт». E-mail: juliafinikova60281@mail.ru (Коломна).

Шевелев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, ведущий научный сотрудник Учреждения

РАО «Институт педагогического образования». E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY

Liferov A.P. Will Skolkovo Innovations Thrive?

The paper deals with the contemporary problems of the formation of Russian business education and business culture. It centers on the role Skolkovo Innovation Center plays in solving these problems and in ensuring economic prosperity of Russia.

business education, business culture, innovation project, Russian mentality, business ethics.

Grebenkina L.K.

Innovative Approaches to Investigating Higher Education

The article centers on methodological approaches to higher education. A special emphasis is laid on the role of culturological approach to the investigation of contemporary education aimed at cultural formation.

modernization of contemporary education, methodological approaches, sense of value, competency-based approach, professional and cultural competence, culturological approach, pedagogical culture.

Belyaeva V.A., Petrenko A.A. The Formation of Students' Value Orientation

The paper deals with students' value orientation, treating its quantitative and qualitative characteristics. It provides suggestions for the formation of student's sense of value.

spirituality, morality, value, value orientation, spiritual and moral education, culture.

METHODOLOGY OF A PERSONALITY'S DEVELOPMENT

Ayzenzon A.E. Studying as a Mutation of Consciousness

The paper attempts at describing society as a self-regulatory system, which reduces entropy through creative mutations of thinking. Pedagogy is viewed as a tool for structuring students' minds, a tool for enabling students to treat their future profession in both algorithmic and non-algorithmic ways.

society, objective reality, self-regulation, mutation, consciousness, creativity, conservatism, dynamism, pedagogy, motivation, complexity, learning, studying, teaching.

Parkhomenko N.A. The Evolution of the Educational Ideal in the Changing Sociocultural Environment of Russia

The paper analyzes the evolution of the educational ideal in Russia's sociocultural environment through the prism of hermeneutic approach. It also treats the interdependence of the educational ideal, social ideology and morality. The paper centers on social stratification and destruction of social morality as factors that impede social education and hamper the development of the educational ideal.

philosophy of education, social education, educational ideal, hermeneutic approach, creating ideals as a method of constructing pedagogical reality.

Levit M.V. The Importance and Urgency of Multidisciplinary Personal Education.

The article centers on the multidisciplinary character of the concept of personal education. It especially emphasizes that psychological and pedagogical content of the concept forms only the tip of it, since this concept is not only multidisciplinary, but also integrating and cumulative.

autopoiesis, communicative strategies, competence, culture, cultural anthropology, personal pedagogy, personality, education, poldisciplinary, psychology, semiotics, text.

Bulatnikov I.E. Young Adolescents' Moral and Social Development in the Context of Moral Destruction of Society

The article focuses on young adolescents' problems with self-regulation of social behavior and social interaction. It maintains that moral decay of society dents young adolescents' social and moral development. The article analyzes social and pedagogical methods that would allow to avoid or even reverse the negative effects of moral destruction of society and to cultivate traditional moral values in young people.

social consciousness, moral destruction of society, social and pedagogical activity, social and moral education.

PRE-SCHOOL EDUCATION

Voloshina L.N. Current Trends and Issues in the Development of Pre-school Education System

The paper views preschool education modernization through the prism of competency-based approach. It focuses on the realization of the succession principle of pre-

school and primary school education. It analyzes current educational standards and competencies, on which the assessment of educational quality is based.

pre-school education, state academic standards, competency-based approach, quality of pre-school education.

Volovik A.K., Romanov A.A. Pre-School Education: Adjusting Foreign Language Teaching Methods

The paper centers on the draft of the Russian state program for developing education in 2013-2020. It gives priority to the issues of developing pre-school education and improving foreign language instruction. The authors maintain that a foreign language can be innovatively taught to pre-school children as a second language, not as a foreign language as it is traditionally done.

Russian state program for developing education, pre-school education, early foreign language instruction, second language teaching, foreign language teaching.

Gavrish N.V., Savushkina E.V. Linguistic and Linguodidactic Aspects of Developing Speech Imagery in Novice Preschool Teachers

The paper deals with the problem of speech development in novice preschool teachers. It maintains that finding a solution to the problem is a necessary prerequisite for passing on linguistic and cultural heritage to children and for developing their effective speaking skills.

linguodidactics, speech imagery, speech idiomaticity, creative activity, productive tasks, cognitive development tasks.

MEMORABLE DATES

150th ANNIVERSARY OF ERNST MEUMANN

Romanov A.A. Experimental Pedagogy of E.Meumann

The paper focuses on the famous German pedagogue and psychologist E.Meumann's contribution to the formation of experimental pedagogy in the early 20th century. The paper treats the main tasks of this scientific trend outlined by Meumann in his "Lectures on Experimental Pedagogy". Many of Meumann's ideas are still topical.

Ernst Meumann, German pedagogue and psychologist, founder of experimental pedagogy, "Lectures on Experimental Pedagogy".

THE PAGES OF HISTORY

Shevelev A.N. St-Petersburg Teachers of the 18th century. M.V.Lomonosov's Pedagogical Views

The article maintains that classical pedagogues' views should be analyzed against the background of the sociocultural and educational contexts in which they were formed. M.V.Lomonosov's views are interpreted through the prism of the historical development of St-Petersburg scientific school of the 18th century.

ST-PETERSBURG EDUCATIONAL SYSTEM, RUSSIAN PEDAGOGY, CLASSICAL PEDAGOGUES.

Lazarev U.V. The Image of the Teacher as Represented in Obituaries of the Late 19th-Early 20th Centuries

The paper analyzes obituaries of language and literature teachers which were published in pedagogical journals in the late 19th – early 20th centuries. The author maintains that obituary notices have journalistic character and allow to enrich the history of school education.

history of school education, pedagogical essays, obituary.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Vyalikova G.S., Finikova U.B. Diagnosing Teachers' Professional Competency Formation

The article deals with the methodological basis for diagnosing teachers' professional competency formation. Opportune diagnosis ensures prompt and efficient management of the process, enables timely detection and correction of possible professional defects.

Competency, teachers' professional competency, professional competencies, diagnosis, pedagogical diagnosis.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Trushkina E.A., Baykova L.A. Differentiated Treatment of Migrant Schoolchildren

The paper centers on differentiated treatment of migrant schoolchildren. It focuses on principles, pedagogical conditions, and methods that can ensure differentiated treatment of schoolchildren of migrant families.

differentiated treatment of migrant schoolchildren; principles, pedagogical conditions, and methods that can ensure differentiated treatment of migrant schoolchildren.

Astashova N.A. Music Education in the Context of Musical Culture Development in the Bryansk Region

The paper analyzes the components of musical culture such as musical language, musical works, artistic values, musical and ethical norms, musical activity. It centers on the fundamentals of music education and its components.

musical culture, music education, person-oriented approach, activity approach, axiological approach, art in the Bryansk region.

Mironova M.P. The Culture of the Participants of Musical Communication Viewed through the Prism of Pedagogical Research

The article studies the communicative culture of participants of music education. It focuses on major structural components that make up music teachers' communicative culture.

musical communication, participants of musical communication, culture, musical communicative culture.

Zapesotskaya I.V. The Defects of Sense Control as an Immersion Mechanism of Dependence

The paper treats the defects of sense control as an immersion mechanism of dependence. It maintains that in cases of dependence sense control is conditioned by the direction of activity, sense guidance, concept system, the dynamics of sense properties.

psychological mechanism, sense control, dependence, immersion mechanism.

Korobkova E.N. Education in the Cultural Space

The paper treats various approaches to developing a cultural medium in the contemporary educational space. The paper introduces the term "culture-oriented educational models", defines their distinctive features and basic characteristics.

culture, education, culture-oriented model of education, cultural heritage, extra-curricular education, integrative character.

Kostyuk N. The Integration of Professional Education against the Background of Modern Russia's Social and Economic Development

The paper centers on the theoretical foundation for integrating primary and secondary professional education. The process of integration is viewed as the major tendency of educational innovation. It is maintained that the integration of institutions of primary and secondary professional education is necessary.

integration, professional education, institutions of primary and secondary professional education, integrated educational institutions, integrated education programs.

POSTGRADUATE RESEARCH

Vassilyeva I.V. Developing Students' Social and Personal Competencies through Humanitarian Education

The paper focuses on the development of students' social and personal competencies. It classifies the components of social and personal competencies as well as diagnostic methods. It describes the author's model of development and its practical implementation for humanitarian education (illustrated by foreign language teaching).

social and personal competencies, social identity, dialoguing, authenticity, reflectivity, responsibility, empathy, tolerance, theoretical model, forming experiment.

Lenyushkin N.E. Self-Confidence in Adolescents with Deviant Behavior

The paper analyzes the results of a study that deals with self-confidence in adolescents with deviant behavior. The study views the problem through the prism of systemic-functional approach of A.I.Krupnov. The paper focuses on instrumental characteristics and content peculiarities of self-confidence as well as on its psychological structure.

personal quality, self-confidence, instrumental characteristics, content peculiarities, psychological structure, adolescents with deviant behavior.

Lyashchenko O.A. Home Education in St-Petersburg of the 19th-20th Centuries

The paper treats the major tendencies of home education development in St-Petersburg of the 19th century. It analyzes the changes in normative legal documents and teaching personnel during the said period.

tutor, St-Petersburg's pre-revolutionary school, educational urbanism.

Marshuba O.A. The Essence and Content of Multicultural Higher Education

The article deals with the aims, principles, and criteria of and prerequisites for the development of multicultural higher education in contemporary Russia.

multicultural education, culture, cultural differences, tolerance.

Pavlovskaya I.A. Folklore as an Issue of Pedagogical Development

The paper treats the history of folklore. It centers on the origins of folk pedagogy and its development. It provides an analysis of mutual interaction of schools and extra-curricular education centers in Russian culture.

folk culture, folklore, mutual interaction, extra-curricular activity, tradition.

Termyshova E.N. Analyzing the Views of Foreign Specialists on Novices' Creative Abilities

The paper analyzes the work of foreign organizations which focus on novices' creative abilities. It also deals with forms and methods of their activity.

association, creativity, development of creative abilities.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for the authors

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5–0,75** авторского листа (20000–30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, а также перевод названия статьи, ФИО автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие **статьи рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2012

№ 3 (23)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *И.И. Савело*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 25.09.2012. Поз. № 036. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 24,88. Уч.-изд. л. 17,8. Тираж 300 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22